



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB

FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO – FACE

CURSO PEDAGOGIA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES

INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – PROJETO PROFESSOR NOTA 10

CARLA FABIANE KOLLING HUPPES

DINÁ DIAS DE ALECRIM

IDALICE DE OLIVEIRA SANTA RITA

ROSANA LUCIA P. DE M. DA SILVA.

**PESQUISANDO A ESCOLA PARA FAVORECER A INCLUSÃO DE ALUNOS
PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.**

BRASÍLIA - DF, 2005.

CARLA FABIANE KOLLING HUPPES
DINÁ DIAS DE ALECRIM
IDALICE DE OLIVEIRA SANTA RITA
ROSANA LUCIA P. DE M. DA SILVA.

**PESQUISANDO A ESCOLA PARA FAVORECER A INCLUSÃO DE ALUNOS
PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Projeto de TCC apresentado ao Curso de
Pedagogia – Formação de Professores para
as séries iniciais do Ensino Fundamental –
Projeto Professor Nota 10, da Faculdade de
Ciências da Educação-FACE – do Centro
Universitário de Brasília-Uniceub, como
parte das exigências para conclusão da
disciplina Monografia I.

Orientador: MARIA DO CARMO
NASCIMENTO DINIZ

BRASÍLIA-DF, 2005.

Dedicamos este trabalho aos que convivem e trabalham com crianças portadores de necessidades especiais; a todos os que acreditam nesse trabalho, especialmente aos pais de alunos que buscam a qualidade de vida para seus filhos, e aos alunos que nos proporcionam o desafio deste estudo.

Primeiro agradecemos a Deus por nos fortalecer e iluminar nossa inteligência nos momentos em que as idéias pareciam não fluir. Agradecemos também aos nossos esposos, filhos e amigos que nos incentivaram. Aos professores e a todos que nos apoiaram na realização de tarefas e pesquisas. Sem a ajuda destes, admitimos que certamente não concluiríamos este trabalho. A eles o nosso muito obrigado por tudo.

“Talvez a velha escola especial e a recente inclusão nas escolas regulares constituam adornos parecidos que pretendem cobrir, com o mesmo resultado, um rosto definitivamente debilitado.”

Carlos Skliar

RESUMO

Ao longo da história do homem, o processo educativo está intimamente ligado aos interesses, necessidades e possibilidades do grupo social. Nesse sentido, a forma como os grupos articulam definirá entre outros aspectos, a maneira como se dará a construção do conhecimento. A inclusão apresenta como desafio questões que vão desde o conceito de necessidades educacionais especiais até as implicações, sob o ponto de vista pessoal e social, porque, mais do que uma questão legal, de “direita”, ela é uma questão ética. A meta principal da inclusão é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo (MANTOAN, 1997; P.121). A referida pesquisa visou investigar a escola para favorecer a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, portanto, o objetivo geral desta pesquisa é promover uma reflexão a respeito da educação inclusiva nas escolas públicas do DF, visando a formação e capacitação dos professores para atuarem na educação inclusiva. A pesquisa foi realizada em uma escola Pública do DF, localizada em Santa Maria. Os sujeitos da pesquisa foram: professores, diretora, mãe de alunos PNEES. A metodologia adotada foi de pesquisa qualitativa que supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo André (1986). A pesquisa teve como instrumentos, análise documental, observação, entrevistas semi – estruturadas. O resultado da pesquisa evidenciou as seguintes categorias para a análise de dados: inclusão, políticas públicas, formação de professores. Os resultados evidenciados na pesquisa: quanto as políticas públicas observamos existir um grande desconhecimento do que venha a ser a mesma. Não é o que vemos na prática, na escola pesquisada não observamos o cumprimento das condições previstas nos documentos analisados. Quanto a inclusão não evidenciamos o exercício efetivo da escola inclusiva. Tanto no que se refere aos espaços físicos como também no processo de construção da aprendizagem, não se realiza na sala de aula a mediação como construção de aprendizagem significativa e afetiva. Quanto a formação de professores constatamos a partir da pesquisa que os professores não possuem formação para atuarem com alunos PNEE, por motivos diversos. Segundo os resultados obtidos podemos concluir: o objetivo da inclusão é a integração da criança portadora de deficiência na comunidade, de modo a garantir-lhe os mesmos direitos de cidadania. A meta principal da inclusão é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo (MANTOAN, 1997. p. 122) Em consequência as políticas públicas de educação tenderão a avançar no sentido de melhor entender as necessidades de aprendizagem de todos os brasileiros. Para MAZZOTA, (2001) à medida que a função da escola for sendo mais bem compreendida e explicada pela e para a sociedade (civil e política) o entendimento do sentido da educação comum ou regular e da educação especial irá se tornando mais claro e generalizado..Segundo NÓVOA (1995), Manter – se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão educador.

SUMÁRIO

1.	Introdução.....	08
2.	Referencial Teórico.....	10
2.1	Educação Brasileira.....	10
2.2	História da Educação Inclusiva.....	11
2.2.1	A História da Educação dos PNEE no Brasil.....	17
2.3.	As Políticas Públicas.....	22
2.4	Currículo	28
2.5	Ensino e Aprendizagem.....	40
2.6	Educação Inclusiva	40
2.6.1	Escola Inclusiva.....	46
2.6.2	Inclusão.....	49
2.6.3	Integração.....	51
2.6..4	Inclusão e Integração.....	53
2.7	Formação de Professores.....	65
3.	Metodologia.....	67
4.	Análise e Discussão de Dados.....	72
5.	Considerações Finais.....	75
6	Referencias bibliográficas.....	79
7.	Apêndice	84

1. INTRODUÇÃO

O referido trabalho abordará na educação inclusiva a formação de professores. Sendo assim, o tema proposto para a pesquisa é: preparando a escola para favorecer a inclusão dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais. A problemática a ser evidenciada é: os professores estão preparados para receber os portadores de necessidades educativas especiais?

Neste contexto, História e educação são processos contínuos que resultam da construção humana. Observamos que o movimento que esse processo realiza demonstra que os fatos não acontecem ao acaso, resultam da forma como os diferentes segmentos sociais se organizam e se relacionam no processo de produção e sua sobrevivência. Ao longo da história do homem, o processo educativo está intimamente ligado aos interesses, necessidades e possibilidades do grupo social. Nesse sentido, a forma como os grupos articulam definirá entre outros aspectos, a maneira como será distribuído o conhecimento produzido.

A inclusão apresenta como desafio questões que vão desde o conceito de necessidades educacionais especiais até as implicações, sob o ponto de vista pessoal e social, porque, mais do que uma questão legal, de “direita”, ela é uma questão ética. Nesse sentido, a escola tem uma grande responsabilidade em se transformar, de fato, em espaço para todos.

A função de uma inclusão institui a inserção de forma mais radical, completa e sistemática. O conceito se refere à vista social e educativa e todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na corrente principal. A meta principal da inclusão é não deixar no exterior do ensino regular, desde o começo (MANTOAN, 1997; P.121).

O sistema educacional face à política de inclusão escolar enfrenta inúmeros desafios dentre os quais: os professores da educação básica encontram – se despreparados para atender às diferenças em suas sala de aula; os portadores de necessidades especiais educativas, não conseguem bom desempenho escola; a maior parte dos cursos de formação continuada não contempla o conjunto de atividades desenvolvidas pelo professor para questionar sua própria prática e

aperfeiçoa – lá, atualizando conhecimentos a partir das necessidades concretas que enfrenta na sala de aula.

As escolas inclusivas propõem um modo de se construir o sistema educacional que considera as necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois, não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professor, alunos, pessoal administrativo para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 1997, p.121).

Visando essas situações é que nos propomos realizar essa pesquisa para que ela possa de alguma maneira contribuir com o processo reflexivo que deve ser existente na prática pedagógica de cada educador.

Diante dessa reflexão, observa-se que esse trabalho é de fundamental relevância para nos propiciar uma reflexão e com isso nos engajarmos na conquista da inclusão e contribuir com o processo formativo dos portadores de necessidades educacionais especiais, mas, tendo conhecimento do que venha ser, podendo ressignificar a nossa prática pedagógica.

Mazzota (1996, p.62) destaca que

“... alguns homens e mulheres desempenham o importante papel de impulsionadores do movimento de organização institucional do atendimento aos portadores de deficiência e ou de necessidades especiais”. E estes devem então estar preparados para enfrentar as adversidades que aparecem cotidianamente na educação inclusiva.

Portanto, o objetivo geral deste estudo é promover uma reflexão a respeito da educação inclusiva nas escolas públicas do DF, visando a formação e capacitação dos professores para atuarem na educação inclusiva.

Os objetivos específicos são:

- Verificar se a escola tem estrutura para ser considerada uma escola inclusiva;
- Identificar se o professor está preparado para trabalhar com os alunos portadores de necessidades especiais educacionais;
- Analisar a relação professor x aluno e aluno x aluno na sala de aula.

Espera-se que a referida pesquisa seja importante e possa contribuir para a compreensão sobre as possibilidades das ações educativas voltadas para os portadores de necessidades educativas especiais, provocando um debate amplo e

com isso permitir uma real implementação da escola inclusiva subsidiando as escolas públicas Distrito Federal.

2. REFERENCIAL TEORICO

2.1 EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A Educação Formal no Brasil chegou com os portugueses e foi desenvolvida pelos Jesuítas. Quando se diz Educação Formal observa-se aquela voltada para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois anterior a isso, os índios já tinham sua forma de educar seus filhos, de passar-lhes os conhecimentos e tradições. Contudo, com a chegada dos portugueses isso não foi respeitado.

Aranha (1996) ressalta que para melhor compreender a ação dos jesuítas no Brasil é conveniente observar que após a Reforma, o Concílio de Trento empreendeu a Contra-Reforma, destinada a impedir a propagação da dissidência religiosa. Além dos Jesuítas, com ação mais intensa, eficaz e duradoura, outras ordens se empenham nesse trabalho, como as dos franciscanos, dominicanos, carmelitas e beneditinos.

Com a chegada do primeiro governador-geral, Tomé de Sousa em 1549, chegaram também os jesuítas encabeçados por Manuel da Nóbrega. Em apenas 15 dias os jesuítas já faziam funcionar em Salvador uma escola “de ler e escrever”. Este foi o início do processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões, espalhados pelo Brasil até o ano de 1759, quando os jesuítas são expulsos do Brasil pelo marquês de Pombal (ARANHA, 1996).

Em todo o período em que tiveram no Brasil, cerca de 210 anos, a ação jesuítica na catequese foi maciça, onde eles educaram os filhos dos colonos, formaram novos sacerdotes e da elite intelectual, além de exercerem o forte controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra. A tarefa dos jesuítas foi árdua, pois haviam vários empecilhos: o clima, a distância entre os lugares, a dificuldade de comunicação com os indígenas, e falta de costumes morais exigidos pela religião por parte dos portugueses que aqui chegaram sem suas esposas.

Ao se deslocarem da Bahia para o Sul, criam o Colégio de São Vicente, no litoral, depois transferido para Piratininga, no planalto. Aí, em 1554, fundam o Colégio de São Paulo, então surgindo a cidade de mesmo nome.

O padre Manuel da Nóbrega, de espírito empreendedor, organiza as estruturas do ensino, atento às condições novíssimas aqui encontradas. O primeiro jesuíta a aprender a língua dos índios foi Aspilcueta Navarro, também pioneiro na penetração nos sertões em missão evangelizadora. A essas duas figuras vêm se juntar, em 1553, o noviço Jose de Anchieta, de apenas 19 anos, e que vai se destacar no trabalho apostólico (ARANHA, 1996. P.100).

A obra dos jesuítas, apesar de evasiva, culturalmente, era muito bem estruturada e com metas bem traçadas. Além de catequizar, eles também ensinavam a ler e escrever. A catequese dos índios era feita nas missões, onde geralmente se construíam grandes ocas e os jesuítas catequizavam os índios e os ensinavam a plantar, ou seja, tentavam deixá-los longe dos olhos dos portugueses.

O ensino no Brasil, no século XVII, não apresenta grandes diferenças como o do século anterior. O monopólio jesuítico na educação mantém uma escola conservadora, alheia à revolução intelectual representada pelo racionalismo cartesiano e pelo renascimento científico. O ensino rejeita as ciências físicas ou naturais, bem como humanística, centrada no latim, nos clássicos e na religião, com ênfase no grau médio (ARANHA, 1996).

A educação proporcionada pelos jesuítas não atingia a todas as classes, mas era uma forma de classificar socialmente. E foi essa classificação social proporcionada pela educação que fez aumentar a procura da escola por parte dos mestiços, levando os jesuítas, em 1689, a proibir a matrícula de mestiços “por serem muitos e provocarem arruaças”, mas tiveram de renunciar a decisão a decisão discriminatória, tendo em vista subsídios que recebiam.

Segundo Brandão (1986), embora recebessem educação padronizada, os brasileiros entravam em contato com outros estilos de vida e traziam as aspirações da civilização urbana mais avançada vislumbrada no Velho Mundo para contrapor ao modo de vida rural e patriarcal da colônia. Esses elementos de diferenciação fazem germinar ideais políticos e sociais reveladores da insatisfação com o status quo.

No século XVIII surgem às críticas a Companhia de Jesus denunciando-se o dogmatismo da escolástica decadente entre outros motivos educacionais. A educação proporcionada tinha por tendência o liberalismo e o laicismo, e foi neste século que começaram a surgir às dificuldades do ensino. Os problemas de ensino na Europa influenciam em todos os lugares onde os jesuítas estão.

Após a expulsão dos jesuítas tem início a Era Pombalina que impõe uma reforma na educação brasileira.

Pode-se questionar a validade do ensino dos jesuítas na formação da cultura brasileira, mas é indiscutível que de início foi prejudicial o desmantelamento da estrutura educacional montada pela Companhia de Jesus. Os bens dos padres são confiscados, muitos livros e manuscritos importantes destruídos, não sendo repostos. De imediato, o ensino regular não é substituído por outra organização escolar, enquanto os índios, entregues a sua própria sorte, abandonam as missões (ARANHA, 1996, p.134).

Esse período foi um retrocesso para a educação brasileira, pois somente dez anos mais tarde o marquês de Pombal iniciou a reconstrução do ensino brasileiro, mas suas providências desconexas e sem planejamento colocaram a educação brasileira em xeque.

No período do império as mudanças políticas e educacionais foram intensas. Neste período a atuação educacional é irregular, fragmentada e quase nunca com resultados satisfatórios, sendo este momento resultado da lenta passagem da sociedade rural-agrícola para uma sociedade urbano-comercial. O processo era o mesmo, havendo uma importação de costumes, valores e metodologias educacionais da Europa.

“Finalmente, a lei de 1827, a única que em mais de um século se promulgou sobre o assunto para todo o país e que determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos (art.1º) e, no art. XI escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas”.(ARANHA, 1996. p.152)

Como a maior preocupação era com o ensino superior, o ensino secundário ficava em segundo plano. Segundo Azevedo (1963) “a educação teria de arrastar-se, através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente

desagregada. Entre o ensino primário e o secundário não há pontes ou articulações: são dois mundos que se orientam, cada um na sua direção.”

Já no século XX os desafios da educação no Brasil eram infinitos. Ocorrem neste século passamos por quatro momentos políticos distintos: Primeira República, Segunda República, Ditadura Militar e Nova República, cada uma com suas implicações educacionais.

Segundo Nagle (1974), na Primeira República tivemos a forte influência do positivismo e do escolanovismo, sendo neste período em que houve o Manifesto dos Pioneiros visando combater as escolas elitistas e acadêmicas tradicionais, que se achava sob o monopólio da Igreja. Ocorre também a Reforma Francisco Campos que propõe um novo estatuto das universidades brasileiras e que divide o ensino secundário em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos. Neste período também temos a Reforma Capanema que trouxe poucas modificações para a educação e ocorre a expansão do ensino.

Na Segunda República temos um marco importante: a promulgação da Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que depois de transitar por treze anos no Congresso Nacional é promulgada em 1961, ficando em vigência por apenas quatro anos devido ao golpe militar de 64. Paulo Freire contribuiu significativamente para que a Lei fosse promulgada, contudo, após o golpe foi exilado por causa de seus ideais e forma de ver a educação.

Saviani (1973) faz duras críticas ao período da ditadura de chumbo e evidencia que este foi um período de retrocesso em todos os âmbitos para nosso país. Os anos de chumbo, 20 anos de nossa história, representaram um retrocesso pior que a expulsão dos jesuítas para a educação, pois os militares fizeram da educação nacional uma forma de coibir a participação e a crítica, e isso se fez de forma violenta. Os Diretórios Acadêmicos e Diretórios Centrais dos Estudantes foram desestruturados, mas se reergueram de forma clandestina. A educação passou a ser tecnicista.

Os pressupostos teóricos da tendência tecnicista em educação podem ser encontrados na filosofia positivista e na psicologia behaviorista. Essas teorias valorizam a ciência como uma forma de conhecimento objetivo, isto é, passível de verificação rigorosa por meio da observação e

da experimentação. Aplicadas a educação, voltam-se para o comportamento, nos seus aspectos observáveis e mensuráveis. Coerente com esse princípio, o ensino tecnicista busca a mudança do comportamento do aluno mediante treinamento, a fim de desenvolver suas habilidades. Por isso, privilegia os recursos da tecnologia educacional, encontrando no behaviorismo as técnicas de condicionamento (ARANHA, 1996. p.213).

Na Nova República que teve início com a eleição de Tancredo Neves que não chegou a assumir o poder, pois faleceu dias antes de sua posse, levando ao poder José Sarney tendo início no Brasil uma nova era para a educação. Entra em cena a Pedagogia histórico-crítica que contou com um grupo renomado de filósofos, teólogos, sociólogos e educadores brasileiros. Em 1996 é promulgada a Nova LDB e ocorre um novo recomeço na educação. Agora temos uma educação voltada para a tecnologia, para a formação para a vida e geradora de cidadãos críticos e reflexivos.

2.2 Histórico da Educação Inclusiva

A história do atendimento ao deficiente, através dos tempos, deixou marcas que perpetuam até os dias de hoje. A atitude da sociedade denuncia o preconceito e a rejeição ao sujeito que apresenta deficiência, impedindo seu ingresso à vida comunitária. Pessoas que apresentam deficiências são consideradas inferiores ocupando na sociedade um lugar correspondente a um rótulo que lhe é atribuído não apenas em função de suas características orgânicas, mas principalmente do papel social que representam.

A perspectiva da educação para todos, de forma inclusiva, constitui um grande desafio, pois a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional, sem possibilidades de acesso à escolarização. Isto existe apesar dos esforços governamentais e de grupos organizados da sociedade civil, visando a universalização do ensino. Enfrentar esse desafio é condição essencial para atender a expectativa de democratização da educação, em nosso país, e as de quantos almejam seu desenvolvimento e progresso.

Sendo assim, para Stainback & Stainback (1999)

“A educação tem como finalidade primordial favorecer a todos o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, mediando junto aos

alunos a capacidade deles utilizarem esse conhecimento, tanto para a produção de novos saberes, como para o exercício da cidadania, respeitando a diversidade cultural e suas características pessoais”.

Trataremos agora dos aspectos históricos e legais estudados na história da educação, desde os tempos mais remotos até os dias atuais evidenciando teoria e práticas segregadoras inclusive quanto ao acesso ao saber. Nesse contexto histórico, poucos indivíduos podiam participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam e se criavam conhecimentos. Assim, a pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com o modo como são construídas as condições de existência da humanidade, em determinado momento histórico. Vejamos, então que um longo caminho foi e está sendo percorrido, visando combater este tipo de pensamento educacional rumo a outro que defenda, fundamentalmente, a inclusão social e escolar.

Até recentemente, somente alunos rotulados de pessoas excepcionais, pessoas deficientes ou pessoas portadoras de deficiência eram considerados alunos que necessitavam de uma ajuda especial. Essa ajuda era geralmente oferecida no contexto de uma modalidade educacional denominada Educação Especial, a qual, por inúmeras razões históricas, era entendida com um processo que se devia oferecer em espaço segregado, diferenciado do sistema educacional como um todo (SASSAKI, 1997).

Destacamos a seguir o conceito de Educação Especial:

Modalidade da educação escolar. Processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (PCN – Documento Adaptações Curriculares para Educação Especial, 2001, p. 21).

Quando nos deparamos com pessoas consideradas diferentes, algumas atitudes revelam não somente as crenças e os valores individuais, mas também o contexto social em que vivemos. Por meio de um condicionamento cultural, interiorizamos preconceitos e reproduzimos estigmas de acordo com cada momento

histórico. Dessa forma, a trajetória histórico-cultural das pessoas diferentes, que recebem o nome, hoje, de sujeitos com necessidades educacionais especiais, reflete como se desenvolveram os valores da humanidade. Além disso, nos ajudam a entender os motivos pelos quais um dia condenamos ao extermínio sujeitos considerados imperfeitos e hoje estamos aprendendo a conviver com a diversidade humana. Em várias épocas da história, as pessoas com necessidades educacionais especiais eram abandonadas em locais de isolamentos, prisões, hospitais etc., sendo essa atitude justificada na cultura, local e momento histórico.

Segundo Marchesi (1995) na antiguidade, os povos possuíam uma visão mística acerca da deficiência, entendida como uma culpa por algum pecado cometido ou resultante da ação sobrenatural. Essa visão inspirava o medo, a repugnância, de forma que as pessoas com deficiência eram exorcizadas, castigadas, abandonadas ou punidas. Alguns povos sacrificavam, após o nascimento, os indivíduos que apresentavam deficiências, síndromes ou a falta de algum membro, por exemplo. A história da arte nos mostra a interação do sujeito com a cultura.

Na Grécia Antiga, cultivou-se a visão espartana do homem forte e perfeito, de maneira que as crianças que nasciam com deformidades podiam ser abandonadas em lugares sagrados ou nas florestas. Por outro lado, os soldados mutilados em função de seus atos heróicos nas guerras recebiam tratamento mais digno, sendo recompensados com práticas terapêuticas de cura e alívio (CANZIANI, 1995. p. 54).

Já na Idade Média (século V), com a chegada do Cristianismo, pregando valores de amor ao próximo, o tratamento aos doentes e deficientes foi marcado por uma postura de caridade e de tolerância. As diferenças e desigualdades entre os homens passaram a ser aceitas com resignação e como fatalidade, conduzindo à prática do assistencialismo. Esse contexto predispôs o atendimento dessas pessoas em hospitais e asilos mantidos pela Igreja (CANZIANI, 1995).

Somente com o Renascimento (século XIV), foi possível uma mudança significativa na posição da sociedade frente a pessoa com deficiência, abrindo-se caminho para a ciência. Essa postura levou ao afastamento da visão mística e a criação de novas perspectivas humanísticas. “A deficiência passou a ser explicada, assim, por um prisma de causalidades naturais, embora passasse a ter um caráter patológico” (MANTOAN, 2001. p. 13). Tal pensamento permaneceu até o advento da

ciência, no século XVIII, época caracterizada por interrogações, tais como: devem os indivíduos buscar ajuda para seus males físicos e mentais, em terapias e medidas educacionais?

Entre o final do século XVIII e o princípio do século XIX, a atenção destinada às pessoas com deficiências acontece de forma institucionalizada. Muitos autores consideram que esse período marca o surgimento da educação especial. Nessa época, imperou a idéia de que era preciso proteger a pessoa “normal” da “não normal” ou, ainda, a tese de que o deficiente precisava ser “protegido” da sociedade a qual poderia trazer-lhe danos. Tal situação vai até início do século XX, período marcado pelo início da obrigatoriedade e expansão do que hoje chamamos de educação básica, em vários países (BUENO, 1997).

O início do século XIX foi um período de mudanças aceleradas, visto que nele o espírito científico e o de investigação se encontraram presentes em todas as áreas do conhecimento. Nesse período, surgem escolas especializadas para cegos na Europa e nos Estados Unidos da América, favorecendo o desenvolvimento do método de leitura Braille, que consiste em um recurso para se ensinar a leitura e escrita para os cegos. Sob a tutela do Estado, os indivíduos tidos como loucos, incapazes e deficientes, até então reclusos nas casas de internação, iniciam sua participação nas relações sociais e de trabalho (ARANHA, 1996).

Nessa mesma época a capacidade de trabalho das pessoas portadoras de deficiência começou a ser valorizada, fato que as levou a procurar aprender algum ofício.

2.2.1 A História da Educação dos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais No Brasil

E no Brasil? Historicamente, as relações da sociedade brasileira com o segmento populacional constituído de cidadãos que apresentam necessidades especiais foram modificando-se sob a influência de fatores político-econômicos, geralmente avalizados pelo conhecimento científico disponível em cada época. Nesse sentido, o primeiro paradigma formal identificado no país em relação a esta questão foi denominado paradigma da institucionalização, caracterizado pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e por sua manutenção em instituições residenciais segregadas.

A primeira dessas instituições foi criada em 1854, pelo monarca D. Pedro II, no Rio de Janeiro, denominada Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant/IBC. Logo em seguida, em 1857, inaugurou-se, também no Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES. As duas instituições foram criadas pela intercessão de pessoas próximas ao imperador, que atendeu as solicitações, dada a amizade que mantinha com eles. Essa prática do favor, da caridade, tão comum no país naquela época, instituiu o caráter assistencialista que permeou a atenção à pessoa com deficiência e à educação especial, em particular, desde seu início. As instituições que recebiam esses indivíduos foram gradativamente assumindo uma natureza de asilos, destinados ao acolhimento de pessoas inválidas (ARANHA, 1996. p. 196).

Após a Proclamação da República (1889), vários profissionais que haviam estudado na Europa retornaram entusiasmados com a idéia de modernizar nosso país. As escolas públicas começaram, em 1906, a atender alunos com deficiência mental, no Rio de Janeiro. Logo em seguida, foi criado em 1911, o Serviço de Higiene e Saúde Pública do Estado de São Paulo, que trabalharia juntamente com o objetivo comum de inspeção médico-hospitalar. De acordo com Januzzi (1985), foi instalado, em 1912, o Laboratório de Pedagogia Experimental ou Gabinete de Psicologia Experimental, na Escola Normal de São Paulo (atual Escola Caetano de Campos). Cinco anos depois, foram estabelecidas as normas para a seleção de “anormais”, visto que havia, na época, uma preocupação de eugenia da raça.

Neste contexto, a educação especial, no Brasil institui-se e expandiu-se por meio de instituições privadas de caráter filantrópico, através da iniciativa de familiares, onde havia membros deficientes. Teve seu início no período Colonial em 1600, com a criação de uma instituição particular especializada na área de Deficiência física junta Santa Casa de Misericórdia em São Paulo (ARANHA, 1996).

Em 1854, no Rio de Janeiro ocorreu à criação do Instituto dos Meninos. Cegos, atualmente Benjamin Constant. No ano de 1856, o Instituto de Surdos e Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) RJ. Em 1932, Fundada a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, através da educadora Helena Antipoff, com a finalidade de prestar atendimento ao deficiente mental (SASSAKI, 1997, p. 25).

De acordo com Aranha (1996), em 1954, com a iniciativa de familiares no sentido de buscar alternativas para os filhos deficientes mentais surgem os movimentos das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais à APAE.

No Brasil, apesar do desenvolvimento histórico da educação especial iniciar no século XIX, o tema inclusão é novo, chegando no início da década de 90 e mais precisamente no Estado do Paraná só a partir de 1995 que vem sendo incorporadas reflexões e aos objetivos de profissionais que lidam com a questão da deficiência. Apesar de em 1961, a educação especial no Brasil tem sido mencionada pela primeira vez na Legislação Educacional, através da Lei 4024/61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e depois através da 5692/71 (MANTOAN, 2003. p.25).

No início dos anos 60 essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente com a nomenclatura de “educação dos excepcionais”.

Marchesi (1995) observa que no século XX, especialmente a partir da década de 20, iniciou-se a expansão das instituições de educação especial, caracterizadas principalmente pela proliferação de entidades de natureza privada, de característica assistencial. No que se refere a rede pública de ensino, foi estendida, inicialmente somente as pessoas com deficiência mental. Para tanto, a rede organizou-se para tal demanda, criando normas e centralizando o atendimento.

Nesse contexto, determinava-se que as crianças com deficiência mental fossem encaminhadas a uma educadora sanitária, que devia assegurar que a escola só aceitasse as crianças em destaque caso eles não atrapalhassem o bom andamento da classe. Cabe mencionar que a educação especial, tomando de empréstimo os procedimentos da Medicina, adotou como núcleo e objetivo central a cura e a reabilitação, em vez da construção do conhecimento e, por conseqüência, a busca de eficiência nos processos de ensino, propriamente dita (MARCHESI, 1995).

Além dos serviços de higiene mental, da área da Medicina, a Psicologia passou a oferecer o aval do especialista para a segregação dos que “prejudicavam” o bom andamento da escola (BUENO, 1993). Os anais do 1º Congresso Nacional de Educação e Saúde Escolar, realizado em 1942, recomendavam que se criassem classes especiais com número reduzido de estudantes para atender aos alunos-problema, visto que a deficiência mental constituía sério empecilho à redução do número de repetentes. (ARANHA apud BUENO, 1993).

De acordo com os Referenciais Curriculares para a Educação Inclusiva (1997), o Ministério da Educação e Cultura criou, em 1971, um Grupo-tarefa para tratar da problemática da Educação Especial, o qual produziu a proposta de criação de um órgão autônomo para tratar dessa modalidade. Em termos práticos, a Lei n.º

5.692/71 introduziu a visão do tecnicismo para o trato da deficiência, no contexto escolar.

Ainda no mesmo ano, a Assembléia Geral das Nações Unidas proclamou a “Declaração dos Direitos da Pessoa com Retardo Mental” e, em 1975, aprovou a “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes”. É importante ressaltar que esses documentos internacionais enfatizavam a não-discriminação, o respeito a dignidade, aos direitos civis e políticos do deficiente e o direito aos tratamentos que asseguravam o desenvolvimento máximo de suas potencialidades, atendendo a suas necessidades especiais.

Neste contexto, a história da inclusão de alunos com deficiência, no ensino regular, tem sido um tema cada vez mais debatido nos ambientes escolares nas últimas décadas, apresentando-se como determinante das políticas públicas educacionais em todos os seus níveis: nacional, estadual e municipal. As discussões sobre políticas inclusivas e a implementação de práticas inclusivas tem provocado reflexões desde a própria terminologia adotada como os meios de efetivação de suas práticas.

Names como os de Esquirol, Belhomme, Pinel, Foderé, Morel e outros colaboram para a formação de uma visão fatalista da deficiência. Para eles, o inatismo era a explicação aceitável, e pouco se podia fazer. Portanto, a solução era segrega-los. Essas idéias ultrapassaram séculos, trazendo uma pesada herança aos dias atuais e influenciando visões de raças superiores e inferiores como derivação desse pensamento, originando o nazismo e outras formas de racismo. Porém, no século XIX, segundo Bianchetti, apresenta-se uma outra face da moeda, com Jean Itard e E. Seguin, e Maria Montessori no século XX (OSÓRIO, 1997. P. 9).

As principais tendências das políticas nacionais de educação especial do século XX foram os atendimentos terapêuticos e assistencialistas, em detrimento do educacional.

Para Pinel (1983) e outros o excepcional não passava de um “idiota”, para Itard (1981), numa perspectiva pedagógica, ele poderia ser educado.

Historicamente, tem-se a origem da educação inclusiva no Canadá, em meados dos anos 80. No entanto, o direito de toda a pessoa educação foi preconizado legalmente, há 50 anos, pela Declaração Mundial dos Direitos Humanos.

“A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando – se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiência podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século”(MAZZOTTA, 2001, P.15).

Ressalta-se que No século XX, especialmente a partir da década de 20, iniciou –se a expansão das instituições de educação especial, caracterizada s principalmente pela proliferação de entidades de natureza privada, de característica assistencial. No que se refere à rede pública de ensino, foi estendida, inicialmente, somente às pessoas com deficiência mental. Para tanto, a rede organizou – se para tal demanda, criando normas e centralizando o atendimento.

Nesse contexto, determinava – se que as crianças com deficiência mental fossem encaminhadas a uma educadora sanitária, que devia assegurar que a escola só aceitasse as crianças em destaque caso elas não atrapalhassem o bom andamento da classe.

Cabe mencionar que a educação especial, tomando de empréstimo os procedimentos da medicina, adotou como núcleo e objetivo central a cura e a reabilitação, em vez da construção do conhecimento e, por conseqüência, a busca de eficiência nos processos de ensino, propriamente ditos.(ARANHA, 2000, p. 24).

A chegada e o fortalecimento do capitalismo no Brasil, mais especificamente na década de 60, encaminharam a uma mudança de paradigma essa época foi o palco do surgimento de centros de reabilitação para todos os tipos de deficiência, orientados pelo paradigma de serviços. Esses serviços eram voltados para integrar as pessoas com necessidades especiais na sociedade em suas diversas instâncias.

Essa integração tinha como objetivo o ensino de crianças ditas normais com portadores de deficiência. A integração escolar centrava – se nas aptidões que alunos deficientes deveriam ter para freqüentarem o ensino regular (CARVALHO, 1996. p.21).

Na década de 80, com a democratização, a política educacional brasileira tentou oferecer a todos a oportunidade de acesso à escola pública. Ganha força a educação da criança no ensino regular, tendo em vista a igualdade e justiça social.

Vemos que ao longo do desse trabalho, a história da Educação Especial no Brasil é lenta e é marcada pelo preconceito. A pessoa cm deficiências carrega estereótipos construídos culturalmente, os quais determinam as atitudes conscientes ou inconscientes no contato familiar, escolar e social. A educação aos portadores de necessidades especiais passa do assistencialismo ao paternalismo, tornando –se uma grande desafio para todos.

2.3 AS POLITICAS PÚBLICAS

As políticas públicas destinadas aos alunos PNEE articularam um novo significado e uma forma particular de encarar a Educação Especial escolar em nível nacional, com discussões a respeito do entendimento desta proposta inclusiva, no seu verdadeiro sentido (integração escolar, inclusão e escola inclusiva), como nos mostra, por exemplo, a Declaração de Salamanca:

A tendência da política social durante as duas últimas décadas foi a de fomentar a integração e a participação e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação fazem parte essencial da dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades (1994, p. 23).

A educação tem assumido papel de destaque no panorama das políticas governamentais brasileiras, principalmente a partir da década de 1990, em que se pode verificar fortalecimento do discurso e de propostas que revelam a intenção de garantir educação para todos.

Ao invés de representar avanço nas posições governamentais com relação à educação, comum e especial, do portador de deficiência, tais alterações contribuem, muitas vezes, para o esquecimento do sentido de "deficiência" e suas implicações individuais e sociais. Além disso, tendem a confundir o entendimento das diretrizes e normas traçadas, o que, por conseqüência, acarreta prejuízos à qualidade dos serviços prestados (MAZZOTTA, 1996, p. 199).

Em que pesem os avanços alcançados quanto aos índices de matrículas iniciais no ensino fundamental, atribuídos a este mesmo período, as ações organizadas ainda não deram conta de cumprir com os compromissos firmados na

Constituição Federal de 1988 (CF/88), quais sejam: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do País (DONADEBIAN, 1994).

A luta da sociedade brasileira pela universalização do acesso à escola remonta a décadas, e a persistência de pautar essa reivindicação como prioridade, garantiu inclusive, que o último texto constitucional reafirmasse a educação como um direito de todos, definindo a quem cabe a responsabilidade por sua promoção e incentivo, e estabelecesse seus fins. De tal forma, a educação assim ficou assegurada na CF/88:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Artigo 205)

Quando o Estado e os pais cumprem seu papel, o direito à educação está assegurado. Mas, e quando um deles ou, até mesmo, os dois violam esse direito? Quais são, então, as alternativas existentes no campo da legislação para que se possa exigir o cumprimento da lei.

Oliveira (2001), ao discorrer sobre os instrumentos viabilizadores do direito à educação, explicita que estes são: mandato de segurança coletivo, mandato de injunção e ação civil pública. Ainda, analisa que:

... a própria declaração desse direito [à educação], pelo menos no que diz respeito à gratuidade, constava já na Constituição Imperial. O que se aperfeiçoou, para além de uma maior precisão jurídica – evidenciada pela redação –, foram os mecanismos capazes de garantir, em termos práticos, os direitos anteriormente enunciados, estes sim, verdadeiramente inovadores (OLIVEIRA, 2001. p.33)

Mas, quais são os recursos que a sociedade tem para exigir o cumprimento de tais direitos constitucionais?

Para que as ações possam ser organizadas respeitando os protocolos legais e para que expressem necessidades coletivas um canal é o Conselho Tutelar, outro é o Ministério Público e a própria Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

Consideramos, tal como Oliveira (2001, p. 42), que “as modernas sociedades democráticas encerram, portanto, uma contradição entre ter de declarar direitos a todos e a resistência social à sua efetivação” e que “a exclusão social e, particularmente, a educacional, requerem remédios mais amplos e articulados, pois o Estado mostrou-se refratário, em diversas esferas, a efetivar tais direitos”.

Segundo Freire (1996) “não há educação sem política educativa que estabelece prioridades, metas, conteúdos, meios e se infunde de sonhos utópicos”. Assim, podemos dizer que a educação sem as políticas públicas se constitui vazia.

Para Mazzota (2001), a medida que a função da escola for sendo mais bem compreendida e explicada pela e para a sociedade civil e política, o entendimento do sentido da educação comum ou regular e da educação especial irá se tornando mais claro e generalizado. Em consequência, as políticas públicas de educação tenderão a avançar no sentido da educação de melhor atender as necessidades de aprendizagem de todos os brasileiros. Portanto, “a busca de alternativas na educação precisa começar com um entendimento prévio sobre o que entendemos por escola” (ILLICH, 1973).

... Sendo a educação especial uma modalidade de ensino, sua clara e precisa definição e operacionalização implica clareza e precisão no entendimento da educação escolar. O próprio sentido da educação pode aí ser clarificado e permitir a compreensão do significado da educação especial em outras situações de educação formal que não a escolar, como as que se dão muitas vezes, em programas ou serviços de habilitação e reabilitação de portadores de deficiência (MAZZOTA, 2001. p.74).

Vamos fazer uma análise retrospectiva referente aos Planos Nacionais de Educação Especial no Brasil a partir de 1854. Constata – se influências das ações voltadas para o atendimento aos portadores de deficiência na Europa e Estados Unidos. Da Europa basicamente, o modelo de internatos ou de escolas especiais na escola comum e as conquistas dos movimentos organizados de pais de portadores de deficiência.

De acordo com Mazzota (2001) há dois importantes períodos, caracterizados pela natureza e abrangência das iniciativas oficiais e particulares isoladas. O segundo período, de 1957 a 1993, marcado pelas iniciativas oficiais de âmbito nacional. Neste período fica evidenciada a ação governamental no final dos anos cinquenta, instituindo campanhas específicas

para o atendimento dos portadores de deficiência auditiva, visual e mental. Foi neste período que a educação especial apareceu na política educacional brasileira.

Esta retrospectiva nos revela campanhas específicas de educação dos portadores de deficiência (CESB, CNEC e CADEME) até a Secretaria de Educação Especial, do Ministério de Educação e a CORDE, do Ministério da educação social, a marca que permaneceu, a nível federal, foi a definida pela CADEME (Campanha Nacional De Educação E Reabilitação Dos Deficientes Mentais, instituídas Em 1960). Isto ficou clarificado a partir das reiteradas afirmações, do órgão específico de educação especial do MEC, de que a iniciativa particular tem a seu cargo a maior parte do atendimento aos deficientes.

Este foi o eixo orientador da linha de ação do MEC em educação especial, a despeito de todos os dados levantados nos últimos trinta anos apontarem a diferença média das matrículas como de 12,73% a favor do ensino público. Da CAMEDE permaneceu, também, o enfoque clínico no atendimento dos excepcionais (ARANHA, 2000).

Conforme constatado, particularmente pelas ações do MEC e destinação dos recursos financeiros públicos, uma das principais tendências da política em educação especial no Brasil tem sido a ênfase ao atendimento segregado em instituições especializadas particulares, em detrimento do atendimento educacional integrado nas escolas públicas.

Enquanto o Conselho Federal de Educação, em 1972, entendia a Educação Especial como “linha de escolarização”, portanto, como de educação escolar, o órgão específico do MEC sempre a interpretou como uma linha de atendimento assistencial e terapêutico ao invés de educacional escolar. O sentido clínico e/ ou terapêutico atribuído à Educação Especial norteia todas as decisões e ações altamente centralizadas do MEC, conforme está textualmente declarado na portaria inter-ministerial nº 186/78, caracterizando o atendimento educacional aos excepcionais “ como seguindo uma linha preventiva e corretiva”.(MAZZOTTA, 2001, p.190-1).

Atualmente o MEC se refere ao alunado da educação especial como sendo os portadores de necessidades educacionais especiais, tal expressão não passa de eufemismo para portadores de deficiências. A simples mudança de termos na legislação, nos planos educacionais e documentos oficiais, não tem sido acompanhado de qualquer alteração de significado, afirma MAZZOTTA (2001).

Em se tratando do atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, ambas as correntes originaram-se de movimentos de pais e de outros representantes da sociedade civil (organizada ou não) pelo atendimento ao princípio da igualdade de direitos e, portanto, de oportunidades de escolarização junto aos demais alunos.

No Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, os documentos oficiais legais e complementares, de normatização ou de orientação à política educacional, prevêm que, aos alunos com necessidades educacionais especiais, sejam garantidos a educação e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de (1996).

“Embora priorizando o atendimento integrado às classes comuns do ensino regular, (...) prevê a manutenção das classes, escolas ou serviços especializados para atender aos alunos que deles necessitarem, em complementação ou substituição ao atendimento educacional nas classes comuns.” (art. 58, § 1º) (Sousa e Prieto, 2002:130).

Verifica-se que diferentes autores, a partir de diversas perspectivas e adotando referenciais que nem sempre comungam na totalidade, têm defendido um mesmo princípio: a educação escolar para todos. Para Mazzotta (2002: 36),

“... a efetivação da educação escolar para todos, mediante recursos tais como educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, para os que a requeiram ou educação inclusiva onde a diversidade de condições dos alunos possa ser competentemente contemplada e atendida, demandará uma ação governamental e não governamental marcada pela sinergia, que algumas vezes parece ser até enunciada. Isto sem ignorar que a verdadeira inclusão escolar e social implica, essencialmente, a vivência de sentimentos e atitudes de respeito ao outro como cidadão.”

Aranha (2001), referindo-se especificamente aos portadores de deficiência, advoga que:

“... cabe à sociedade oferecer os serviços que os cidadãos com deficiência necessitam (nas áreas física, psicológica, educacional, social e profissional). Mas lhe cabe, também, garantir-lhes o acesso a tudo de que dispõe, independente do tipo de deficiência e grau de comprometimento apresentado pelo cidadão.”

Para Sousa e Prieto (2002: 123), “tem-se previsto o ‘especial’ na educação referindo-se a condições que possam ser necessárias a alguns alunos para que se viabilize o cumprimento do direito de todos à educação.” Para estas autoras, “O que é o ‘especial’ da educação?”

O ‘especial’ refere-se às condições requeridas por alguns alunos que demandam, em seu processo de aprendizagem, auxílios ou serviços não comumente presentes na organização escolar. Caracterizam estas condições, por exemplo, a oferta de materiais e equipamentos específicos, a eliminação de barreiras arquitetônicas e de mobiliário, as de comunicação e sinalização e as de currículo, a metodologia adotada e, o que é fundamental, a garantia de professores especializados bem como de formação continuada para o conjunto do magistério. (Sousa e Prieto, 2002: 124)

O que vem se verificando na legislação nacional após 1988, é a reiteração do princípio do atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino e, pelo menos em tese, a preservação do continuum de serviços especiais, paralelos ou integrados ao ensino comum.

O que deve reger o planejamento de políticas públicas de educação “é o compromisso de viabilização de uma educação de qualidade, como direito da população, que impõe aos sistemas escolares a organização de uma diversidade de recursos educacionais”(Sousa e Prieto, 2002: 124).

Considerando as necessidades dos alunos, dos profissionais, das escolas, das redes de ensino e da comunidade, é preciso garantir a provisão de recursos educacionais especiais, bem como de equipamentos, materiais e profissionais para atuarem nesses espaços de ensino.

O aprimoramento das políticas públicas no campo social depende de que elas sejam submetidas a acompanhamento e avaliação sistemáticas, caso contrário, a atuação poderá ficar restrita ao terreno de suposições que sujeitam as políticas à fragilidade e descontinuidade. É preciso responder as seguintes questões: as ações dos sistemas de ensino se configuram como uma política de atendimento ou uma mera prestação de serviços? O atendimento proposto tem garantido a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais ou tem somente propiciado seu convívio social?

Uma das principais tarefas das unidades escolares é a construção de espaços para a participação de todos os segmentos envolvidos direta ou indiretamente nas atividades de ensino. Entre outras tarefas, esta participação deve garantir a elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico da escola em consonância com princípios e objetivos maiores da educação, previstos em legislação nacional. Neste projeto, a educação para todos deve prever o atendimento à diversidade de necessidades e características da demanda escolar. Corroborando tal premissa, para Sousa e Prieto (2002: 124),

“O princípio norteador é a crença na possibilidade de desenvolvimento do ser humano, tratando-se as diferenças individuais como fatores condicionantes do processo de escolarização que precisam ser consideradas quando se tem o compromisso de educação para todos.”

2.4 Currículo

O que vem a ser currículo?

[...] a palavra curriculum tem sua raiz no latim, derivando do verbo currere, que significa caminho ou percurso.(MORGADO,2000, p.15)

O conceito apresentado da palavra currículo nos arremete a pensarmos qual caminho ou percurso estamos buscando em nossas salas de aulas que possam possibilitar a construção da prática pedagógica.

Numa perspectiva crítica, o currículo é visto como instrumento de dominação sociológica, o que segundo Apple (1982) nos permite compreender como a sociedade se reproduz e como se perpetuam suas condições de existência, considerando – se a dominação do capital cultural.

Destaca a relação entre dominação econômica e cultural e o currículo escolar. Com base numa abordagem neomarxista, esse autor trabalha a noção de currículo oculto, buscando demonstrar como as escolas produzem e reproduzem a desigualdade social. Apple(1982).

Como representante dessa corrente temos também Young (1971), que tem o seguinte pensamento a respeito da concepção crítica de currículo:

O currículo reflete a distribuição de poder na sociedade mais ampla, o que implica o

reconhecimento e a estratificação social. (Young 1971).

As teorias curriculares da reprodução social admitem a dependência da educação em relação à sociedade e concluem que a educação tem uma função reprodutiva, à medida que reproduz a sociedade e classes e o modo de produção capitalista. Todavia, sabemos que a escola, mesmo sendo um local de dominação e de reprodução, é também um espaço que se abre para a luta e a resistência.

O currículo no Brasil já passou por várias fases de implicações de suas concepções como na década de 70 o currículo tinha natureza social de reprodução das desigualdades sociais, distribuição de poder na sociedade para uma minoria.

Segundo Tadeu (2003) a antiga sociologia não questionava a natureza do conhecimento escolar ou do papel do próprio currículo na produção das desigualdades. O currículo tradicional era simplesmente tomado como dado e, portanto, como implicitamente aceitável.

Na década de 80 o currículo era considerado como instrumento de rejeição, oposição e importância da ação humana na produção de significados e práticas culturais presente no cotidiano escolar tinha um caráter reprodutor ou transformador das práticas escolares vistas como uma questão política, dependendo de como elas são trabalhadas pedagógica e politicamente e de como se articulam com as outras lutas na escola e fora dela. Era insistente na associação da linguagem da crítica à linguagem das possibilidades.

Em 1990, perpetuava o apelo ao professorando para atuar como intelectuais transformadores, surgiu a proposta de inclusão de discussões sobre o poder, linguagem, cultura e história no currículo para a formação de professores. Estimulo à participação de lideranças críticas à linguagem na construção de políticas e propostas emancipatórias.

Segundo Tadeu (2003) a escola e o currículo devem ser locais onde estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum do pressuposto da vida social. Por outro lado os professores não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação.

Pós década de 90 observasse o currículo como núcleo de análises neomarxistas focalizando o caráter político do currículo criticando a modernidade – ciência, razão e progresso compromisso da teoria crítica com justiça social, democracia, libertação e direitos humanos.

O próprio currículo subjaz à organização da escola em si, à estrutura que a escola tem, ou seja, se a escola é elitista terá um tipo de currículo, se é uma escola de massa terá outro. A escola manipula cada vez mais o currículo, mas como consequência do que a sociedade lhe exige. Isto porque é a sociedade que impõe um determinado rosto à escola e, no fundo o currículo adapta – se à organização escolar imposta pela sociedade (Morgado 2002, p.191).

O currículo não assume uma neutralidade, pois os conteúdos e disciplinas escolares definidas como legítimas a ser ensinadas nas escolas são organizadas sofrendo fortes determinações políticas, econômicas, sociais e culturais. Por isso, a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro: ele resulta de lutas, conflitos e negociações entre os grupos.

Segundo Sacristán (2000)

O currículo exerce uma perspectiva teórico prática, constatando uma abordagem que busca compreender o currículo em ação, considerando seus contextos de concretização desde sua prescrição até sua efetivação nas salas de aula.

A perspectiva teórico – prática de currículo ressalta os contextos do trabalho docente com o conhecimento e com o processo ensino aprendizagem. Esse contexto curricular complexo diz respeito, como afirma Sacristán (2000):

Aos microespaços sociais da ação, às possibilidades de deliberação dos professores sobre o seu próprio trabalho e à compreensão de como o currículo se converte em cultura real para os professores e alunos.

Consta nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001, sobre a complementação exigida de acordo com as características e necessidades dos alunos, tendo que completar, enriquecer e ampliar a base curricular nacional. Deve beneficiar, inclusive, os educandos com graves comprometimentos, sejam eles mentais ou múltiplos. O currículo deve ser funcional e buscar meios práticos para provocar o bom desenvolvimento das competências.

Muitas dificuldades ocorrem quando a escola regular não permite o acesso do aluno PNEE, às situações educacionais comuns, propostas para os demais colegas. As necessidades especiais que alguns alunos podem apresentar devem ser atendidas por meio do currículo regular de maneira adaptada ou não. Se entendermos o currículo como o conjunto de ações que a escola formaliza em consonância com o projeto pedagógico, o processo educativo assim norteado é o mesmo para todos os alunos, com a devida atenção às diferenças individuais, inclusive as diferenças mais acentuadas que se podem observar em alguns alunos com relação aos demais.

Para Coll (2002)

“O modelo de plano curricular deve ser unificado para atender a todo o ensino obrigatório. Com dupla finalidade de assegurar a coerência e a continuidade entre os diferentes níveis educacionais e favorecer a coordenação e ao diálogo pedagógico entre os professores implicados, tem-se a intenção de todas as orientações e programas desde o jardim de infância até o ensino secundário, tanto no que concerne à educação ordinária como a educação especial respondam aos mesmos princípios básicos e adotem uma estrutura curricular”.

As adaptações curriculares constituem as possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos e tem como objetivo subsidiar a ação dos professores. Constituem num conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios, procedimentos de avaliações, atividades, metodologias para atender as diferenças individuais dos alunos.

Mantoan (2003), discorda do relato acima dizendo que:

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem no seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

Essas adaptações visam promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, tendo como referência a elaboração do projeto pedagógico e a implementação de práticas inclusivas no sistema escolar e essas adaptações pressupõe-se que se realize quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com

necessidades especiais. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem: como e quando aprender; o que o aluno deve aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno.

Para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam participar integralmente em um ambiente rico de oportunidades educacionais com resultados favoráveis, alguns aspectos precisam ser considerados, destacando-se entre eles: A preparação e dedicação da equipe educacional e dos professores; o apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários; as adaptações curriculares e de acesso ao currículo.

Atualmente, o pensamento educacional tem apontado para a direção da elaboração de um currículo "especial" para cada escola, no sentido de que cada uma configura uma realidade específica, determinada pela combinação dos fatores internos e externos que atuam na sua organização e funcionamento. Tal currículo deve ser "especial", no sentido de que deve ser elaborado para atender às necessidades únicas de cada escola do sistema de ensino, em função das reais necessidades de seus alunos, e não para atender categorias ou tipos idealizados de alunos.

Para Mantoan (2002) a lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

À medida que essa idéia for, de fato, sendo concretizada, é possível que as diferenças entre educação comum e educação especial irão também diminuindo. E, nessa tendência, poder-se-á chegar ao ponto em que o que há de especial na "educação especial" e, conseqüentemente, no "currículo especial" se converta em um dos elementos de uma ação socioeducacional global, que assegure, na medida necessária, o interesse por cada membro da comunidade, seja qual for sua condição e o tipo de auxílio que necessite (MAZZOTTA, 1987, p. 118). [...] Assim como não há razão para dicotomizar a educação escolar em comum e especial, fracionando-a e rotulando-a em muitos ramos quantos forem os supostos tipos diferentes de alunos,

também não se justifica separar radicalmente as condições e possibilidades da escola das condições sociais e políticas gerais (MAZZOTTA, 1987, p. 119).

Um olhar cuidadoso para a Educação Especial no cenário educacional brasileiro nos permite constatar que esta tem sido tratada quase sempre como serviço à parte ou à margem da Educação Geral.

Nos últimos anos tem havido, de fato, certo esforço no sentido de incluí-la como alternativa de educação escolar no contexto da Educação Geral. No entanto, do meu ponto de vista, tal circunstância tem sido prejudicada por estarem ainda os educadores, administradores e legisladores voltados apenas para os elementos e fatores intra-escolares, esquecendo-se do contexto social, econômico e cultural em que se inserem. Daí surgirem propostas e programas irrealísticos que, mais do que contribuir para a melhoria de sua qualidade, podem contribuir para sua deturpação e extinção.

Sacristán(2000) diz que: a prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômico, etc. atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc. que condicionam a teorização sobre o currículo. É necessária uma certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la.

2.5 Ensino e Aprendizagem

Ensino aprendizagem é o processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que seu grupo social conhece e seu contexto histórico determina(Ferreiro,2003).

A aprendizagem humana é marcada pela história de desenvolvimento de cada indivíduo. Tem papel fundamental na constituição do sujeito e acontece pela intermediação de outro. Inicialmente consideramos a mãe, e depois todos que representam a cultura na qual o sujeito está inserido.

Todos os aspectos que constituem os indivíduos, ou seja, orgânico, afetivo, cognitivo, familiar, social e histórico exercem grande influência na constituição de sujeito e de suas relações.

As relações com o outro, estabelecidas ao longa da vida do indivíduo, promovem aprendizagem. Todo conhecimento de si próprio e da cultura é constituído pelas relações com o outro e com o mundo.

O conhecimento é apropriado pelo sujeito face ao que presença e vive no ambiente em que está inserido. Assim lhe é conferida a possibilidade de aprender: criando, construindo, modelando, transformando, analisando, interrogando, questionando. (Ferreiro 2003)

A aprendizagem é responsável pela inserção da pessoa no mundo da cultura. Através da aprendizagem o sujeito incorpora o mundo cultural, e esse processo deve acontecer com uma participação ativa do sujeito na busca ativa de conhecimentos, construindo um universo de representações representativas e simbólicas.

A aprendizagem humana é marcada pela historia de relacionamentos que os homens estabelecem ao longo de sua vida. Faz observar o sujeito em seus aspectos totalizantes e contextuais. Cada sujeito está inserido em um espaço objetivo subjetivo, onde pensamentos, linguagem, afetividade e consciência se unem e se manifestam enfocando a necessidade de cada um construir sua identidade social e seu próprio conhecimento.

Os processos mentais superiores que caracterizam o pensamento tipicamente humano são processos mediados por sistemas simbólicos. Isto é, operamos mentalmente com representações dos objetos, eventos e situações do mundo real, sendo capazes de manipular as representações na ausência das coisas representadas. Essa capacidade de representação simbólica liberta o homem da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento, permitindo que ele pense sobre coisas passadas ou futuras, inexistentes ou ausentes do espaço onde ele se encontra, sobre planos, projetos e intenções.

A partir de sua experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de ordenação e designação das categorias da experiência, o indivíduo vai então construindo sua estrutura conceitual, seu universo de significados. Esse é um processo que ocorre ao longo do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente e persiste na vida adulta - o indivíduo está sempre adquirindo novos conceitos, incorporando novas nuances de significado a eles e reordenando as relações entre os conceitos disponíveis. A cada momento

da vida do indivíduo ele disporá, então, de uma certa estrutura conceitual, a qual é uma espécie de rede de conceitos interligados por relações de semelhança, contigüidade, subordinação.

Essa rede de conceitos representa, ao mesmo tempo, o conhecimento que ele acumulou sobre as coisas e o filtro através do qual ele é capaz de interpretar os fatos, eventos e situações com que se depara no mundo objetivo.

"O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento".(Vygotsky, 1988)

Essa concepção de aprendizagem como um processo permanente de construção de estruturas conceituais e que envolve os mecanismos de funcionamento intelectual, o contexto sócio-cultural em que o indivíduo vive a história pessoal de cada um. Por sua própria natureza de processo que ocorre ao longo da vida individual e que envolve transformações intelectuais, a aprendizagem assim concebida remete à idéia de desenvolvimento intelectual e à necessidade de se conhecer esse desenvolvimento para melhor compreender os mecanismos de aprendizagem.

VYGOTSKY (1984) coloca a aprendizagem como:

"um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas". Isto é, existe, sim, um percurso de desenvolvimento intelectual, mas é a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com um certo ambiente cultural, não ocorreriam.

Desempenhos cognitivos que um indivíduo é capaz de ter, numa certa fase de seu desenvolvimento, quando tutorado ou instruído por alguém, não ocorreriam autonomamente. É como se o auxílio externo fosse um dos motores do desenvolvimento, provocando processos internos que ainda vão amadurecer em capacidade de desempenho independente. Essa concepção atrela o processo de desenvolvimento à relação do indivíduo com o ambiente sócio-cultural em que vive e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie.

O processo de ensino-aprendizagem também se constitui dentro de interações que vão se dando nos diversos contextos sociais. VYGOTSKY(1994)

Para Vygotsky o ser humano se caracteriza por uma sociabilidade primária. Henri Wallon expressa a mesma idéia de modo mais categórico: "Ele (o indivíduo) é geneticamente social". (WALLON apud BARROS, 1998, p.92)

Na época de Vygotsky este princípio não passava de um postulado, uma hipótese puramente teórica. Porém, atualmente, pode-se afirmar que a tese de uma sociabilidade primária, e, em parte, geneticamente determinada, possui quase um estatuto de fato científico estabelecido como resultado da convergência de duas correntes de investigação: por um lado, as investigações biológicas, como as relativas ao papel que desempenha a sociabilidade na antropogênese; por outro lado, as recentes investigações empíricas sobre o desenvolvimento social da primeira infância que demonstram amplamente a tese de uma sociabilidade primária e precoce.

A sociabilidade da criança é o ponto de partida das interações sociais com o meio que o rodeia. Os problemas de interesse da psicologia da interação social são atualmente bastante conhecidos e, por esse motivo, nos limitaremos aqui a mencionar brevemente algumas particularidades da concepção de Vygotsky. Por origem e por natureza o ser humano não pode existir nem experimentar o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma ilha isolada, tem necessariamente seu prolongamento nos demais; de modo isolado não é um ser completo. (LANE, 1985. p.43)

Para o desenvolvimento da criança principalmente na primeira infância, o que se reveste de importância primordial são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos portadores de todas as mensagens da cultura. Nesse tipo de interação o papel essencial corresponde aos signos, aos diferentes sistemas semióticos, que, do ponto de vista genético, tem primeiro uma função de comunicação e logo uma função individual: começam a ser utilizados como instrumentos de organização e de controle do comportamento individual (MAZARAKIS, 2004).

Este é precisamente o elemento fundamental da concepção que Vygotsky tem da interação social: no processo de desenvolvimento desempenha um papel formador e construtor.

A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação

do mundo real. Ela dá o local de negociações no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações.

O desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro, em nível social e, mais tarde, em nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da própria criança (intrapsicologia). Vygotsky, (1979).

O processo de internalização é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. A internalização envolve uma atividade externa que deve ser modificada para tornar-se uma atividade interna, é interpessoal e se torna intrapessoal.

Usa o termo função mental para referir-se aos processos de: pensamento, memória, percepção e atenção. Coloca que o pensamento tem origem na motivação, interesse, necessidade, impulso, afeto e emoção.

A interação social e o instrumento lingüístico são decisivos para o desenvolvimento. Existem, pelo menos dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky: um real, já adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria, e um potencial, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa.

A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal (distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto; potencialidade para aprender, que não é a mesma para todas as pessoas; ou seja, distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial) nas quais as interações sociais são centrais, estando então, ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados; assim, um conceito que se pretenda trabalhar, como por exemplo, em matemática, requer sempre um grau de experiência anterior para a criança.

A zona de desenvolvimento proximal é ... a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, é o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema

sob a guia de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz. Vygotsky (1979 p.133)

O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro.

Para Vygotsky (1998) “a atividade do sujeito refere-se ao domínio dos instrumentos de mediação, inclusive sua transformação por uma atividade mental. Para ele, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais.”

É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intrapessoais.

Assim, a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem.

O professor tem o papel explícito de interferir no processo, diferentemente de situações informais nas quais a criança aprende por imersão em um ambiente cultural. Portanto, é papel do docente provocar avanços nos alunos e isso se torna possível com sua interferência na zona proximal.

Segundo COLL (1981)

A atividade do aluno que está na base do processo de construção do conhecimento está inscrita de fato no domínio da interação ou interatividade professor e aluno.

Vemos ainda como fator relevante para a educação, decorrente das interpretações das teorias de Vygotsky, a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, pois uma intervenção deliberada desses membros da cultura, nessa perspectiva, é essencial no processo de desenvolvimento. Isso nos mostra os processos pedagógicos como intencionais, deliberados, sendo o objeto dessa intervenção: a construção de conceitos.

O aluno não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas, aquele que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz, tal como: valores, linguagem e o próprio conhecimento.

Vygotsky (1988) destacou a importância dos aspectos sociais da aprendizagem e, dessa forma, preparou terreno para uma abordagem educacional que enfatizasse não apenas a pedagogia, mas também o meio para desenvolver e aperfeiçoar as habilidades pedagógicas. (1988)

A formação de conceitos espontâneos ou cotidianos desenvolvidos no decorrer das interações sociais, diferenciam-se dos conceitos científicos adquiridos pelo ensino, parte de um sistema organizado de conhecimentos.

De acordo com Libâneo (1991):

a relação ensino aprendizagem revela – se pelo conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, objetivando a apropriação de um saber historicamente acumulado, tendo como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiências de vida e maturidade dos alunos.

A aprendizagem é fundamental ao desenvolvimento dos processos internos na interação com outras pessoas.

Ao observar a zona proximal, o educador pode orientar o aprendizado no sentido de adiantar o desenvolvimento potencial de uma criança, tornando-o real. Nesse ínterim, o ensino deve passar do grupo para o indivíduo. Em outras palavras, o ambiente influenciaria a internalização das atividades cognitivas no indivíduo, de modo que, o aprendizado gere o desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento mental só pode realizar-se por intermédio do aprendizado.

Vygotsky, teve contato com a obra de Piaget e, embora teça elogios a ela em muitos aspectos, também a critica, por considerar que Piaget não deu a devida importância à situação social e ao meio. Ambos atribuem grande importância ao organismo ativo, mas Vygotsky destaca o papel do contexto histórico e cultural nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, sendo chamado de sociointeracionista, e não apenas de interacionista como Piaget.

Piaget coloca ênfase nos aspectos estruturais e nas leis de caráter universal (de origem biológica) do desenvolvimento, enquanto Vygotsky(1988) destaca as contribuições da cultura, da interação social e a dimensão histórica do desenvolvimento mental.

Uma idéia central para a compreensão de suas concepções sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a idéia de mediação.

Enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe, portanto enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, assim como no construtivismo e sim, pela mediação feita por outros sujeitos. O outro social, pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

Vygotsky (1984) assim, enfatiza o papel indispensável que os professores assim como outros adultos e crianças desempenham ao mediar o mundo para a criança desempenham ao mediar o mundo para a criança.

A linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas.

2.6 Educação Inclusiva

2.6.1 Escola Inclusiva

Para pensar no aluno, temos que pensar na escola e, para pensar na escola, temos que pensar na sociedade, da qual a escola não fica à parte, mas sim é parte. Como parte da sociedade, a escola constitui – se em uma de suas instituições, assim como o são, dentre outras, a família, a igreja, os poderes constituídos e os partidos políticos. Como característica comum entre as instituições, está à busca de divulgação e consolidação de valores.

SASSAKI (1997) define a inclusão social como "processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade (p.41)".

Então, para pensar a escola que freqüentamos, temos que pensa – la como fazendo parte de um todo, um meio em que valores são ressaltados, em detrimentos de outros. Vivemos em uma cultura que valoriza mais as questões econômicas que as questões sociais. No mundo capitalista, tudo o mais se submete ao capital.

A escola é uma instituição social, e como tal é fruto de uma cultura com suas crenças e valores, o que determina normas, regras de comportamento. Os valores formam o sustentáculo da escola. Quando os valores são claros e aceitos funcione harmoniosamente. Os educadores e todos os profissionais ligadas à educação, bem como os educandos e seus familiares, de acordo com sua formação, trazem influências próprias que repercutem nas crenças e valores da escola, cristalizando dessa forma sua cultura. (QUEIROZ, 2001, p. 16).

Quando não refletimos sobre estas questões, corremos o risco de agirmos em conformidade com essas estratégias de "exclusão", com as quais certamente não concordamos.

A escola inclusiva é um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais (PORTER, 1994. p.25).

Criar escolas, que atendam a um grande número de alunos nas zonas rurais e urbanas, requer a formulação de políticas claras e decisivas de integração e um adequado financiamento; esforço em nível de informação publica para lutar contra aos preconceitos e fomentar atitudes positivas: extenso programa de orientação e de formação profissionais e os necessários serviços de apoio. Será necessário introduzir as mudanças na escolarização que a seguir detalham, e muitos outros, para o êxito das escolas integradoras: programas de estudos, construções, organização da escola, pedagogia, avaliação, datação de pessoal, ética escolar e afetividade extra - escolar.

A inclusão escolar prevê intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social. (...) Assim, “além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais (ARANHA, 2001. p.141)”.

De acordo com a citação acima podemos dizer que a escola inclusiva é: aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Constata – se, portanto, que a construção de uma escola inclusiva implica transformações no contexto educacional: transformações de idéias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático pedagógico. O processo de mudança tem um ponto decisivo por iniciar a construção do projeto político – pedagógico da escola.

As escolas inclusivas propõem um modo de se construir o sistema educacional que considera as necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois, não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professor, alunos, pessoal administrativo para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 1997, p.121).

A simples aceitação das diferenças e a oportunidade de acesso à classe comum não determinam e nem contribuem de forma consistente para elaboração do projeto pedagógico e não asseguram a inclusão escolar dos alunos com acentuadas necessidades educacionais especiais.

Marques (1994), ressalta ainda que as possibilidades de realização pessoal, profissional e afetiva dos portadores de deficiência se tornam limitadas quando a sociedade os coloca numa posição de inferioridade corpórea e de incapacidade produtiva, gerando uma estratificação social.

O processo de aprendizagem desses alunos requer modificações. Para isso, faz – se necessária uma análise crítica das relações interpessoais e intrapessoais vividas na escola; modificações espaço temporais, didático pedagógicas e organizacionais que garantam a promoção da aprendizagem e a adaptação desses alunos ao grupo.

A modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especialmente organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens (MAZZOTA, 1996 p.81).

Os novos paradigmas norteadores da Educação inclusiva definem-na “numa perspectiva de inserção social ampla, historicamente diferenciada de todos os outros paradigmas até então exercitados como modelos formativos, técnicos e limitados de simples atendimento”. (SEED, 1998, p.12).

O papel da educação inclusiva frente Lei de Diretrizes da Educação Nacional lei nº 9394/96, é explicitado numa perspectiva relacional entre as modalidades de educação escolar e os diferentes níveis de ensino, contemplando as interfaces necessárias com as políticas públicas de saúde, trabalho e assistência social.

Segundo Goffmam (1982), o estigma, valor negativo atribuído a uma condição existencial é gerado: “na trama de relações sociais, a partir do que é construído ideologicamente acerca do outro, estabelecendo-se o que deve ser normal e anormal, certo e errado, desejável e indesejável (p.87)”.

O termo necessidades educacionais especiais como explicita a Declaração de Salamanca (1994), “refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiência ou dificuldade de aprendizagem.”

No entanto, entendemos que a educação inclusiva vai além do que aponta os documentos, como uma modalidade de educação. Caracteriza-se com um conjunto de recursos educacionais e técnicas devidamente organizadas e planejadas, no sentido de reconhecer necessidades educacionais diferenciadas. Nesse conjunto insere-se também m a formação dos profissionais da educação e as condições de acessibilidade.

Uma das principais alterações socioeducativas ocorridas nas últimas décadas foi à tentativa de democratizar o ensino, de permitir o acesso à escolaridade a todas a crianças e jovens. Assim, o ensino elitista, só acessível a quem tinha condições econômicas para o freqüentar, deu lugar a um sistema de ensino acessível a todos, sendo inclusivamente obrigatória à freqüência nos primeiros anos de escolaridade. A escola inclusiva integra-se nesta perspectiva de escola aberta a todos, sendo fator de integração e inclusão dos alunos,

inclusivamente sociocultural, e de professores que devem possuir competências que ultrapassam o mero domínio dos conhecimentos da sua área de saber a transmitir aos alunos (JESUS, 1998. p.39).

Na medida em que as populações escolares estão cada vez mais diversificadas, falar de educação inclusiva pode ser encarado numa perspectiva mais ampla, para além dos alunos, uma vez que a escola vem assumindo funções mais complexas e que exigem a participação de toda a comunidade.

Na visão de GLAT (1994), a deficiência por não ser uma doença crônica, incurável e sim um condição de vida socialmente construída e, logo, socialmente transformável, em vez de representar um limite para atuação profissional, significa a possibilidade de ir além do imposto inicialmente pela condição orgânica do sujeito. Mas importa ter claro que, embora a posição dos deficientes no universo social seja culturalmente determinada, a limitação orgânica da deficiência é um dado de realidade, são condições concretamente limitantes.

Portanto, no paradigma da educação inclusiva, o princípio fundamental é a igualdade de direitos e a sociedade torna-se inclusiva quando passa a considerar todos com igualdade de valor. Assim, entendemos que a inclusão escolar fundamenta-se no princípio de uma escola democrática para todos, sem discriminação. Fato este que implica numa reorganização do sistema educacional, revendo certas concepções e paradigmas educacionais no sentido de propiciar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos. Garantindo não somente o egresso do aluno com deficiência, mas a sua permanência no decorrer de toda a escolarização.

Para tanto, a escola deveria em seu Projeto Político Pedagógico contemplar a perspectiva de inclusão de pessoas com deficiência expressando os respetos diversidades sociais, é técnicas, biológicas e raciais. Cabe à escola institucionalizar o processo de inclusão, explicitando quais os procedimentos, princípios e finalidades dessa proposta de educação para todos (VEIGA, 2000).

Dentro deste pressuposto, parte-se de uma escola articulada com uma sociedade que entenda a educação como fato social, político e cultural, em oposição a uma escola padronizada e representante do status de uma escola e uma sociedade menos assistencialista e mais caracterizada em função da construção e conquista da autonomia e da independência.

No entanto, para que a mudança ocorra significativamente, independente da terminologia empregada se faz necessário provocar reações diferentes no pensamento e no sentimento das pessoas, ou seja, trata-se de uma verdadeira tomada de consciência desta nova realidade através de ações conjuntas e não isoladas.

Assim, como apontado acima, a educação inclusiva, apesar de encontrar sérias resistências por parte de muitos, constitui, uma proposta que objetiva resgatar valores sociais voltados com a igualdade de direitos e de oportunidades para todos. No entanto, para que esta inclusão se concretize, não é suficiente existirem leis que determinem a sua efetivação. Há, então, que se refletir sobre certos conceitos, como por exemplo, concepção de homem, educação, e sociedade como seus determinantes econômicos, sociais e políticos.

Isto tudo, pressupõe grandes avanços e mudanças na sociedade como um todo, acabando definitivamente com o preconceito, buscando analisar sobre quais seriam as condições necessárias para inclusão das pessoas com deficiência na atual escola pública.

Para Mantoan (1997, p. 121), “estar junto é se aglomerar com pessoas que não conhecemos, inclusão é estar com, é interagir com o outro”. Conforme este autor, a conceituação de inclusão sugere a imagem de uma escola em movimento, em constante transformação, enriquecida pelas diferenças. Isso implica mudanças de atitudes, modificação e adaptação ao meio, com uma nova organização da estrutura escolar.

A função de uma inclusão institui a inserção de forma mais radical, completa e sistemática. O conceito se refere à vida social e educativa, todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na corrente principal. A meta principal da inclusão é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo (MANTOAN, 1997. p. 122)

Na escola inclusiva o processo educativo é entendido como um processo social, onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. O alvo a ser alcançado é a integração da criança portadora de deficiência na comunidade.

Uma escola inclusiva é uma escola líder em relação às demais. Ela se apresenta como a vanguarda do processo educacional. O seu objetivo maior é fazer com que a escola atue através de todos os seus escalões para possibilitar a integração das crianças que dela fazem parte (FERREIRA, 2002).

O objetivo é fazer com que as crianças atinjam o seu potencial máximo. O processo deverá ser dosado às necessidades de cada criança. Há um privilegiamento das relações sociais entre todos os participantes da escola, tendo em vista a criação de uma rede de auto-ajuda.

A escola inclusiva muda os papéis tradicionais dos professores e da equipe técnica da escola. Os professores tornam-se mais próximos dos alunos, na captação das suas maiores dificuldades. O suporte aos professores da classe comum é essencial, para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem (MEZOMO, 1994).

Gradativamente a escola inclusiva irá criando uma rede de suporte para superação das suas maiores dificuldades. A escola inclusiva é uma escola integrada à sua comunidade. Os pais são os parceiros essenciais no processo de inclusão da criança na escola. Os ambientes educacionais têm que visar o processo de ensino-aprendizagem do aluno. As modificações na escola deverão ser introduzidas a partir das discussões com a equipe técnica, os alunos, pais e professores.

2.6.2 Inclusão

Para Mantoan (1997, p. 121), “estar junto é se aglomerar com pessoas que não conhecemos, inclusão é estar com, é interagir com o outro”. Conforme este autor, a conceituação de inclusão sugere a imagem de uma escola em movimento, em constante transformação, enriquecida pelas diferenças. Isso implica mudanças de atitudes, modificação e adaptação ao meio, com uma nova organização da estrutura escolar.

A função de uma inclusão institui a inserção de forma mais radical, completa e sistemática. O conceito se refere à vida social e educativa, todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na corrente principal. A meta principal da inclusão é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo (MANTOAN, 1997. p. 122).

O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntas, onde quer que isto seja possível, não importando quais dificuldades ou diferenças elas possam ter. Escolas inclusivas precisam reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 23).

Ainda sobre esse assunto, Mantoan (2005) relata que a inclusão é a capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.

Inclusão é a garantia a todos do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade esta que deve estar orientada para relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, do esforço coletivo na equiparação das oportunidades do desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (LDBEN, 2001, P. 13).

Segundo Mendes (2001, p. 17), “ao mesmo tempo em que o ideal de inclusão se populariza, e se torna pauta de discussão obrigatória para todos interessados nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, surgem às controvérsias, menos sobre seus princípios e mais sobre as formas de efetivá-la.”

Hoje se pode identificar “duas correntes na perspectiva da Educação Inclusiva com propostas divergentes sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais” (MENDES, 2001, p. 17). De um lado, encontram-se os que defendem a proposta de “inclusão” advogando que a “melhor colocação seria na classe regular, mas admitindo a possibilidade de serviços de apoio” ao atendimento na classe comum e os recursos educacionais especiais paralelos ao ensino regular.

De outro lado, a proposta de “inclusão total” prevê “a colocação de todos os estudantes, independente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num continuum de serviços de apoio de ensino especial” (IDEM).

Para Aranha (2001, p. 54), a inclusão escolar “prevê intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social (...)”. Assim, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais.

Para que a inclusão social e escolar seja construída, deve-se adotar como objetivo primordial de curto prazo, a intervenção junto às diferentes instâncias que contextualizam a vida desse sujeito na comunidade, no sentido de nelas promover os ajustes (físicos, materiais, humanos, sociais, legais, etc.) que se mostrem necessários para que a pessoa com deficiência possa imediatamente adquirir condições de acesso ao espaço comum da vida na sociedade (ARANHA, 2001. p. 62)

A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de todos os alunos com e sem deficiência. Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos sistemas educacionais e aos professores em geral.

De fato, pensamos que sabemos tudo e geralmente fugimos do que desafia a nossa competência de ensinar. Queremos que os alunos se acomodem também e que se contentem de terem aprendido o velho - aquilo que nós sabemos e lhes ensinamos.

No entanto, o mistério do aprender e a aventura do conhecimento, se de um lado nos fazem humildes com relação ao que não sabemos do novo - as crianças que nos chegam, em cada turma, de outro, valorizam a nossa profissão de ensinar, pois decifrar esses misteriosos seres e incutir-lhes o prazer de descobrir, de reinventar o mundo é tarefa relevante e indispensável (AMARAL, 1994).

Ensinar é marcar um encontro com o outro e a inclusão escolar provocar, basicamente, uma mudança de atitude diante do outro, esse que não é mais um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência ou com o qual convivemos um certo tempo de nossas vidas. Mas alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e como profissional e que nos mostram os nossos limites e nos faz ir além (ARANHA & PAULA, 2000. p. 21).

Cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola supõe, portanto, considerações que extrapolam a simples inovação educacional e que implicam o

reconhecimento de que o outro é sempre e implacavelmente diferente, pois a diferença é o que existe, a igualdade é inventada e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional.

Essas premissas assinalam a complexidade do processo inclusivo nas escolas e nos dão margem para relatar, a seguir, como temos percebido e contornado as barreiras que se interpõem entre uma escola conservadora, que não se pauta pelo princípio de valorização das diferenças entre os aprendizes e uma outra, inclusiva, que o exalta e proclama.

Abordaremos inicialmente esses obstáculos e como os temos (heroicamente!) contornado e em seguida, quais são, no nosso entender, os motivos pelos quais a inclusão não consegue ainda se configurar na educação brasileira, como uma proposta que verdadeiramente corresponde a uma luta por uma escola que não discrimina, não rejeita nenhum aluno e que só assim consegue ser justa e para todos.

2.6.3 Integração

A integração de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, não é algo novo. Na Constituição do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), do Ministério da Educação e Cultura – MEC, em 1974, a orientação se voltava para integração.

Os alunos deficientes, sempre que suas condições pessoais permitirem, serão incorporados a classes comuns de escolas do ensino regular quando o professor de classe dispuser de orientação e materiais adequados que lhe possibilitem oferecer tratamento especial a esses deficientes”. (Brasil. MEC. CENESP, 1974, p.20).

A integração tinha como pressuposto que o problema residia nas características das “crianças excepcionais”. Estes eram o conceito utilizado na época, depois substituído por “Portadores de Necessidades Educativas Especiais”.

Na integração, a inserção depende da capacidade do aluno em adaptar – se a escola;

A integração traz consigo a idéia de que a pessoa com deficiência deve modificar –se segundo os padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de maneira produtiva e, conseqüentemente ser aceita (MANTOAN, 1997. p. 58).

Compreendemos a integração como abertura de espaço para que alguém faça parte de um grupo. Mas, mais do que fazer parte destacamos a necessidade de “tomar parte”. Decidir junto, construir sentimentos de pertencimento, reconstruir o espaço, a convivência considerando os desejos, as expectativas, as necessidades, os interesses de todos que compõem o grupo. Integração é um processo no qual a pessoa é capaz de participar da escola ou de outro espaço do jeito que ele está organizado.

Integração escolar: processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a criança com e sem necessidades educacionais especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (BUENO, 1997).

Além das idéias explicitadas anteriormente em relação a política de Educação Especial no Brasil, surge em 1990 o movimento em prol da sociedade inclusiva, iniciado pela Organização das Nações Unidas, mediante resolução desse organismo em defesa de uma sociedade de uma sociedade para todos. Esse movimento configurou a normativa universal que fundamenta a implantação da inclusão, que é retratada em todos os documentos oficiais que vêm sendo produzidos pelo Ministério da Educação e pelo Ministério Público Brasileiro.

A abrangência da Educação para Todos foi definida, em âmbito educacional, no ano de 1994, por ocasião do Encontro de Salamanca (Espanha), resultando no documento “Declaração de Salamanca”, assinado por diversos países. Esse documento marcou época e determinou a transformação das instituições educacionais em “escolas para todos”, adotando como princípio orientador a inclusão de todo aluno escola, considerando seu contexto educacional e comunitário.

A Declaração destacou, ainda, a importância de se vivenciar em nossas escolas o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidade de educação e ensino. Veja no quadro a seguir alguns trechos desse importante documento:

- As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiência ou superdotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais;
- Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas devam ser dadas a oportunidade de obter e manter nível aceitável de conhecimento;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades;
- As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso as escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades.

2.6.4 Inclusão e Integração

Segundo Mantoan (1998), os termos integração e inclusão são vocábulos que expressam situações diferentes de inserção, que, por detrás, se posicionam em execuções diferentes. Prossegue, ainda, enfatizando que integração tem sido compreendida de diversas maneiras, surgindo em função dos questionamentos quanto “as práticas sociais e escolares de segregação, assim como as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiências intelectual”.

Concordamos que a inclusão e a integração se constituem de forma distintas, pois, em situações diversas elas são contrárias nas ações na comunidade escolar.

Sobre esta questão, Werneck (1997, p. 51) explica que: “a integração e a inclusão são dois sistemas organizacionais de ensino que tem origem no principio de normalização”. Explica também, que normalizar não é tornar o individuo normal, mas é atender às suas necessidades e reconhecer o seu direito de ser diferente.

Entre estes dois sistemas de organização de ensino existem semelhanças e diferenças. A semelhança é que ambos promovem a inserção da pessoa com necessidades educativas especiais. A diferença é que a integração é a inserção parcial. Questiona –se que nesta forma de inserção não ocorre a reestruturação da escola. A inclusão é a inserção total e incondicional. Esse sistema de organização de ensino exige uma transformação da escola, uma ruptura do sistema educacional.

Na integração, a inserção depende da capacidade do aluno em adaptar –se a escola, enquanto, na inclusão, a inserção focaliza as particularidades de cada aluno. A inclusão é uma opção que não é incompatível com a integração, mas é um movimento que vem questionar políticas, organização das estruturas escolares, regulares e especiais, sendo a meta principal não deixar ninguém no fora da escola regular. A inclusão tem um caráter de reunir alunos com e sem dificuldades, funcionários, professores, pais, diretores, enfim todas as pessoas envolvidas com educação (BUENO, 1997).

De acordo com Bueno (1997), estas diferenças entre essas duas concepções de educação especial são produtos de uma diferenciação básica em relação à escola na sociedade atual.

A primeira, ao afirmar que a dificuldade da incorporação reside nas características dos excepcionais, deixa implícita uma visão a crítica da escola, isto é, considera que, de alguma forma, esta vem dando conta dos seus fins pelo menos em relação aos alunos considerados normais. Isto fica ainda mais claro quando se verifica que as possibilidades de integração se baseiam em diagnóstico seguro e avaliação.

A segunda ao considerar que existem múltiplas diferenças, originárias de condições pessoais, sociais, culturais e políticas, tem como pressuposto que a escola atual não consegue dar conta delas, na medida em que proclama a necessidade de modificações estruturais da escola que aí está para que “(...) elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças (...)”, assumindo que “(...) as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança ascensões pré - concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem (...)” (CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, p.4).

Nesse sentido a Declaração de Salamanca constitui um avanço significativo na medida em que não se volta a uma escola que, na prática, não existe, mas indica que todos os governos devem atribuir “(...) a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem apto a incluírem todas as crianças independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais”.(BUENO, 1997. p.2).

Isto é se por um alado a Declaração afirma o propósito da educação inclusiva, por outro, aponta para o aprimoramento dos sistema de ensino, sem o qual o princípio primeiro, de que “(...) toda criança tem o direito fundamental á educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (p.1), não se efetivara.

Estes dois pólos da declaração me parecem aquelas que estabelecem os parâmetros através dos quais qualquer política de educação voltada às crianças e jovens com necessidades educativas especiais devam – se pautar. Mas como toda declaração política de largo alcance e em sociedades que se pretendem democráticas elas suscitam diferentes interpretações e oferece variadas possibilidades para sua concepção.

2.7 Formação de professores

Os movimentos da sociedade constituem parâmetros cruciais para a reflexão social e educacional. Por isso, ao se abordar a Educação Inclusiva, nada mais relevante do que destacar a preocupação com a formação e qualificação de profissionais no desempenho, com competência, de uma educação de qualidade. Esta formação deve contemplar o contexto do professor, pois é justamente, em sala de aula, que o saber da experiência se manifesta. Na visão de Holly (1992, p. 82):

Há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experiências, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam.

Analisaremos -á formação de professores na Escola Normal nos períodos de 30 a 60, de 60 a 70 e de 71 em diante. Essa periodização obedece a um critério que é o tipo de clientela característica da Escola Normal, que por sua vez representava as mudanças na estrutura social do País. Esse período - 30 a 80 engloba quatro grandes momentos legais: as Leis Estaduais (30-42), as Leis Orgânicas (42-61), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61 (61-71) e a Reforma dessa no que se refere ao Ensino de 1º e 2º graus, a nº 5.692/71. Optou-se por considerá-los como expressões dos respectivos momentos históricos, e, portanto, dos interesses dominantes e menos como determinantes da formação de professores.

A formação do professor primário no Brasil pelas escolas normais nas décadas de 30 a 60, a Escola Normal amplia – se a partir da década de 30 cumprirá basicamente a finalidade de preparar o professor para atuar no ensino primário de então: seletivo e elitista. Refletindo a contradição das estruturas de poder existentes, o sistema de ensino, de um lado, se fundava nos princípios do populismo nacionalista e fascista e, de outro, vivia o retrocesso da educação classista, voltada para a preparação de lideranças, mantendo em seu conteúdo o cunho literário acadêmico. A escola que se expandiu foi a profissionalizante ou semi, destinada às classes menos favorecidas. A burguesia cursava o ensino secundário e as mulheres da classe burguesa, a Escola Normal, menos para se profissionalizarem e mais para se prepararem para o seu "destino social" de mães de família e esposas. Assim, o currículo e os conteúdos dessa Escola Normal estavam voltados para essa finalidade. Somente parcela das mulheres que não conseguissem, porventura, se casar é que seria professora - profissão digna socialmente falando, que requeria "vocaçãõ", desejo e carinho para trabalhar com as crianças. Uma profissão na qual o salário pouco ou nada contava, uma vez que ser professora era quase que uma extensão do lar.

Baseada nos pressupostos da educação liberal tradicional, a professora tinha em mente um "aluno ideal", construído a partir do modelo da classe social média alta, dotado dos pré-requisitos e da estrutura familiar que favorecia a aprendizagem. Sua tarefa enquanto professora, consistia em traduzir nos planos de aula os conteúdos a serem assimilados pelos alunos. Aqueles que não conseguissem aprender seriam "naturalmente" excluídos da escola.

Mas é preciso, de inúmeras formas, garantir que os profissionais bem formados ingressem e permaneçam no magistério. Para isso, é preciso uma luta política por melhores condições para o exercício do magistério como profissão. (Candau 1987)

Os Institutos de Educação, criados a partir de 1932, ampliaram as finalidades da Escola Normal. Compreendiam, além da formação de professores primários, o próprio curso primário e pré-primário, destinado à prática dos alunos-mestres, o secundário e os cursos de extensão e aperfeiçoamento para professores já formados. Estes Institutos constituíram-se na elite das Escolas Normais. Frequentados pela classe alta, uma vez que altamente seletivos, incorporaram novas experiências didático-metodológicas, sobretudo as decorrentes do movimento escolanovista, sem, no entanto, incorporarem as mudanças sociais que vinham ocorrendo no ensino primário em geral.

Pautados nesse modelo pedagógico, o currículo e os conteúdos das Escolas Normais e dos Institutos de Educação permaneceram inalterados e cada vez mais distanciados da realidade do ensino primário, mostrando-se insuficientes e inadequados para formar professores capazes de ensinar os saberes escolares mínimos às crianças originárias das camadas populares que começaram a ter acesso à escola, a partir da década de 50, em decorrência dos fatores anteriormente analisados.

A formação é toda ela fragmentada, frequentemente, transmitem um conhecimento não-científico, dissociado da realidade sócio-cultural e política, bem como favorecem procedimentos de ensino mecanizados e desfocados das condições reais de aprendizagem dos alunos. (Candau 1987)

O caráter elitista da Escola Normal e dos Institutos Educacionais pode ser atestado já em quando Pereira (1963) afirmava que:

"Quase metade dos atuais professores primários brasileiros não se diplomou pelas escolas normais"*. Isto revela, de um lado, que o interesse da normalista não estava associado ao desempenho da profissão e, de outro, o fato de que a expansão quantitativa das Escolas Normais não correspondia a regulamentação profissional da professora, favorecendo o preenchimento político-eleitoreiro dos cargos.

A formação de professores primários continuou sendo realizada nas décadas de 60 a 70 pelas Escolas Normais e Institutos de Educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 4.024/61) não alterou significativamente o Ensino Normal. Por essa razão destacaremos neste item mais as questões relativas ao exercício profissional, relacionado à clientela que passou a freqüentar os cursos.

Se já havia alterações significativas na clientela que começou a ter acesso à escola primária, devido à expansão quantitativa, também maior segmento das classes médias passou a ter acesso à Escola Normal -sobretudo às Escolas Normais particulares que se expandiram nesse período.

A sociedade brasileira de então encontra-se em franco processo de urbanização industrial, com bolsões de capitalismo avançado. Tradicionalmente feminino, o trabalho da professora, antes visto como uma "concessão à emancipação feminina", vai paulatinamente sofrendo as pressões características da classe média assalariada. Já não é mais "luxo" a mulher trabalhar fora.

O trabalho da professora carrega uma vantagem, que é permitir a conciliação com o trabalho de dona de casa. Se antes ela podia, por isso, trabalhar um período, agora ela pode (e precisa) trabalhar dois; se antes o seu salário era complementar, agora assumiu o caráter de principal na família. Esse fenômeno evidencia a deterioração do trabalho em geral num capitalismo selvagem de acumulação contínua .

As raízes históricas do trabalho e da formação de professores que explicam as dificuldades dessa classe profissional e a "perda da abnegação e da dedicação", antes consideradas como fatores inerentes a um bom ensino conforme (Pimenta 1992):

É importante, afirmamos que a degradação da atividade de professora tem raízes econômicas e sociais e nessas, a acomodação e a relativa passividade das professoras em face da degradação simultânea de sua renda, de seu prestígio social e de sua responsabilidade em ensinar de modo que os alunos aprendam. Ou seja, a formação da professora degradou-se no bojo da deterioração do ensino como um todo.

Como no capitalismo interessa manter a escola no limite da sobrevivência: a escola reclamada pelo povo e que lhe é dada para aplacar seus reclamos é aquela que satisfaz às exigências dos interesses do capital - adestrar minimamente os alunos para serem trabalhadores produtivos.

Uma vez que a escola sequer cumpria esse mínimo, era necessário modificar a situação: os altíssimos índices de evasão e repetência mostravam uma ineficácia da escola, perigosa tanto para a estabilidade do capital como para a social.

Assim, no bojo das medidas explícitas e/ou implicitamente repressivas para a reordenação da sociedade civil que se vinha insurgindo, é que teremos uma Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, e dentre este a da Escola Normal.

A Formação de Professores partir de 70 como prevista na Lei nº 5.692/71 incorpora a formação de professores como uma das habilitações profissionais do 2º grau. Portanto, desaparecem as denominações Escola Normal e Instituto de Educação e institui-se a Habilitação ao Magistério. Incluída na Reforma do 2º Grau como um todo, a formação de professores far-se-á após o aluno ter cursado as disciplinas do Núcleo Comum (Formação Geral). Via de regra, em um ano, após o que, optando pela Habilitação ao Magistério, o aluno cursará as disciplinas profissionalizantes em mais dois ou três anos. No caso de três anos, estariam aí incluídas as especializações em pré-escola, deficientes, alfabetização, literatura infantil etc., conforme os inúmeros modelos de organização curricular, possibilitados pelo Parecer CFE 349/72.

Nenhuma preocupação é expressa na lei no sentido de modificarem-se os conteúdos e mesmo a organização que se propõe, pautada nas reais necessidades que a nova clientela do então antigo primário (1a. à 4a. série do 1º Grau) vinha apresentando. Ou seja, não há preocupação nem mecanismos para a articulação entre os graus de ensino.

A Lei nº 5.692/71 deu um novo aspecto formal-legal aos cursos de formação de professores, sem alterar-lhes substancialmente o conteúdo, isto é, sem direcioná-los para as reais necessidades de se formar um professor que seja capaz de ensinar, de modo que os alunos das camadas pobres que têm tido acesso (ainda parcial) à escola aprendam.

Essas alterações formais- legais modificaram sim o antigo Curso Normal, que era necessário sim que fosse modificado, pois, como vimos, além de eletrizante, não vinha conseguindo cumprir com seu papel. Portanto, não se trata de reeditar o Curso Normal e/ou o Instituto de Educação. (Pimenta 1992)

É a partir do saber-fazer do professor, dos conhecimentos que possui, experiências, crenças e esquemas de trabalho, que a idéia de educação permanente

pode ser pensada e ampliada, baseando-se no seu aprimoramento através da reflexão, compartilhamento de idéias, informações, sentimentos, responsabilidades, decisões e ações. Constatada com a revisão da lei nº 9.394/96 lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, a formação do professor deve ser uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. O questionamento da própria prática, as comparações, análises, investigações e soluções de problemas, levam o indivíduo a "aprender a aprender", a "aprender a pensar" e a oferecer possibilidades de investigação individual e coletiva, uma vez que sabemos que

(...) É verdade que toda a vida pessoal e social oferece oportunidades de progredir no saber e no saber fazer. (...) é desejável que a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual. Podemos, até, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno (Delors, 1998, p. 18).

Não obstante, a formação do professor deve contemplar a reflexão sobre os valores da educação, vivência interdisciplinar, trabalho em equipe, pesquisa e construção de competências. Portanto, como já reiterado, o professor tem de ter a capacidade de explicar o que sabia apenas reproduzir, a convicção de que todos os alunos são capazes de aprender, o compromisso com a aprendizagem de todos os seus alunos, as habilidades para apresentar e explicar os conteúdos como interessantes, ou seja, suscitar o prazer de aprender.

Segundo NÓVOA (1995)

Há alguns anos surgiu o conceito de profissional reflexivo como uma forma de valorizar os saberes experimentais. Ele teve mais influência na pesquisa educacional do que nas atividades concretas de formação, mas foi importante na reorganização das práticas de ensino e dos modelos de supervisão do estágio.

Para atender ao horizonte pedagógico, fruto da transformação da escola, as universidades são chamadas a reorganizem seus programas curriculares, pesquisando, estudando e redefinindo os paradigmas educacionais, revisando estratégias e conteúdos de formação, a fim de preparar o professor para a diversidade, pois a Educação Inclusiva só terá seus objetivos alcançados se todos

os envolvidos neste processo vivenciarem atitudes e valores, tendo um olhar educativo coletivo e criativo.

Para DEWEY (1998)

Quando se diz que um professor tem dez anos de experiência, será que tem mesmo? Ou um ano de experiências repetidos em dez vezes.

Os professores podem reagir de forma diferenciada frente às práticas nas escolas inclusivas: ignorando o processo de mudança, por insegurança, sem tomar conhecimento do que está acontecendo; ou demonstrando preconceito, devido à falta de informação e do estabelecimento de pré-concepções; ou ainda, aceitando a idéia da mudança do ensino, reagindo de forma positiva e reconhecendo a validade da sua atitude, evidenciando que está aberto tanto para a discussão sobre a inclusão como para aceitação de um aluno PNEE, em sua sala de aula, num esforço para encontrar respostas para essa situação.

NÓVOA (1995) diz

O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Sem perder de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo .

Na realidade, estes indicadores servem como esquema básico para analisar e compreender as atitudes dos professores, que dependem da formação inicial que receberam e da preparação para enfrentar os desafios reais do ensino (Esteve, 1991). O grupo de professores que se adapta às exigências da escola inclusiva identifica os bons professores dentro das instituições, porque, no cotidiano de sua prática educativa, conseguem sustentar o seu trabalho com qualquer aluno e em qualquer ambiente escolar.

Mantoan (2003) afirma que todos os cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças

A busca do aperfeiçoamento da proposta de formação baseada em princípios educacionais construtivistas, como a cooperação, a autonomia intelectual e social e a aprendizagem ativa, desenvolve globalmente todos os alunos e capacita e aprimora os professores, pois:

Numa prática pedagógica pautada pelo construtivismo, é muito importante considerar que o caminho do sujeito rumo à aquisição do conhecimento objetivo passa por reestruturações globais, pela constituição de teorias por parte das crianças. Ao deparar com essas situações, cabe ao professor levar as crianças a perceber as contradições, desequilibrar-se e buscar superar essas contradições, ultrapassando, assim, sua antiga forma de operar (Mori, 1983, p. 24).

Notadamente, para tornar possível a inclusão, a formação do professor deve estar alicerçada no estabelecimento de parcerias entre os implicados no processo educativo - dentro e fora da escola - e na criação e compreensão de enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitem a construção coletiva do conhecimento.

FREIRE (1996) arremete – se

Que a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Para se ser, tem que estar sendo.

As inovações educacionais, por um lado, abalam a identidade do professor e as suas conquistas, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço feito para adquiri-los. Mas, por outro lado, favorecem a definição das teorias pedagógicas individuais de cada professor, conscientizando-o do modo como atua na promoção da aprendizagem de todos os alunos, e o subsidiam para encontrar maneiras de fazer acontecer a construção de conceitos próprios na sua prática de sala de aula. Neste caminhar, até mesmo quando na condição de professor, todos são aprendizes, aprendendo a criar e recriar...

Para NÓVOA (1995)

Ser professor no século XXI é reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural.

Nesta perspectiva, o trabalho do professor consiste no acompanhamento dos alunos no desenvolvimento de suas potencialidades plenas, e, para isso, são necessárias novas abordagens educacionais na sua prática pedagógica. Uma destas abordagens compreende a utilização dos recursos da informática, numa perspectiva interacionista, que possibilita uma maior aproximação dos alunos PNEE aos demais e à realidade que os rodeia.

Por não haver qualquer curso de formação de professores especializados no ensino de deficientes

metais, a sociedade Pestalozzi organizou seu primeiro curso intensivo de especialização de professores, que até 1959 foi anualmente atualizado.(MAZZOTA,1994; 65).

Na ótica do especial na educação, os professores têm como opções de formação: as Habilitações dos Cursos de Pedagogia, os cursos de pós-graduação lato sensu, a formação continuada oferecida pelas redes de ensino, os cursos oferecidos por clínicas e instituições especializadas em alunos e pessoas com deficiência.

Essas alternativas de formação vigentes não se destinam a capacitar professores para uma escola aberta às diferenças e para incluir os excluídos da escola, pois não lhes incutem a idéia do especial da educação, que redireciona objetivos e práticas de ensino, pelo reconhecimento e valorização das diferenças. São alternativas que continuam a dividir, a separar, a fragmentar o que a escola deve unir, fundir, para se fortalecer e tornar-se incondicionalmente inclusiva, consciência de seus deveres e dos preceitos constitucionais que garantem a todos os cidadãos brasileiros uma escola sem preconceitos, que não discrimina, sob qualquer pretexto – Art.3º parágrafo IV do Título I da Constituição da República Federativa do Brasil.

“Só o profissional pode ser responsável por sua formação. Esse é um processo pessoal incompatível com planos geral centralizadores”. NOVOA (1995).

Na perspectiva da educação aberta às diferenças e do especial da educação, a formação dos professores percorre outros caminhos, que diferem dos acima citados.

Manter – se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão de educador. Concluir o Magistério ou a licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de capacitação que não pode ser interrompido enquanto houver jovens querendo aprender (NÓVOA, 2001, p.13).

Segundo este outro enfoque de formação, as habilitações dos Cursos de Pedagogia para professores de alunos com deficiência seriam extintas e os cursos de especialização seriam dedicados ao aprofundamento pedagógico desses profissionais, de modo que pudesse entender melhor a criança em seu desenvolvimento pleno.

Para Lioud (1999, p.13), “se cada aluno especial deve utilizar plenamente seu potencial, não há nada mais importante do que a existência de professores de classes comuns e de educação especial bem preparados e competentes.”

A formação única para todos os educadores reforçaria a tão esperada fusão entre a educação especial e a regular, nos sistemas escolares. Inspirados nos projetos que visam uma educação de qualidade para todos, a formação inicial dos educadores eliminaria, em grande parte, as reações negativas dos professores do ensino regular, diante dos alunos com deficiência.

Sholl (2001) propõe que “o mestre é o pivô do sucesso de qualquer programa educacional. Sua competência é, talvez, o fator mais significativo na organização de um bom programa educacional.”

Quanto à formação continuada, os professores deveriam ter garantido um tempo de estudo nas escolas e em seus horários de trabalho para: discutir entre si as suas práticas e trocar experiências; atualizar conhecimentos; dirimir dúvidas; esclarecer situações de sala de aula e cooperativa e coletivamente delinear teorias próprias para explicar como ensinam e como as crianças aprendem em suas escolas. Essa modalidade de formação em serviço inclui também uma auto-formação, porque exige do professor um esforço individual de atualização profissional.

Como afirma Mantoan (2003) grande parte dos profissionais concebe a formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo.

A Declaração de Salamanca ressalta como deve ser a formação de professores para uma escola inclusiva:

Os programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões... Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas

competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para colaborar com os especialistas e com os pais. (UNESCO, 1994; 9.32)

O ensino dicotomizado em regular e especial define mundos diferentes dentro das escolas e dos cursos de formação de professores. Essa divisão perpetua a idéia de que o ensino de alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem exige conhecimentos e experiência que não estão à altura dos professores regulares. Há mesmo um exagero em tudo o que se relaciona à educação especial, que desqualifica o ensino regular e os professores que não terem a habilidade de ensinar essa clientela.

Segundo Nóvoa (1997, p.28) a mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula.

Temos, portanto, de recuperar, urgentemente, a confiança que os professores do ensino regular perderam de saber ensinar todos os alunos, sem exceção, por entenderem que não há alunos que aprende diferente, mas diferentemente.

O processo de formação do professor em exercício deve representar o oferecimento de condições para um desenvolvimento pessoal e profissional, em termos de aquisição de saberes continuada, que favoreça respostas às necessidades reais colocadas pela ação educativa, não apenas uma proposta externa de modificação de procedimentos e de atitudes pedagógicas, supondo que por si só possam assegurar a eficácia daqueles que a adotem. Isto significa dizer que a formação continuada não pode ser pensada de forma separada da prática pedagógica. Ambas se completam (GIESTA, 2001. 71).

Uma das reações mais comuns é afirmar que não estão preparados para enfrentar as diferenças, nas escolas, nas salas de aulas. Esse motivo é aventado quando surgem quaisquer problemas de aprendizagem nas turmas e até mesmo quando eles existem, concretamente. O motivo também aparece também quando as escolas têm de resolver casos de indisciplina, enfim, quando se deparam com uma situação diferente, que foge ao usual nas suas turmas. Essas preocupações são reais e devem ser consideradas, mas, na maioria das vezes, referem-se a problemas rotineiros, que se agigantam, pela insegurança, pelo medo de enfrentar o novo.

NÓVOA (1995) afirma ainda que a bagagem teórica terá pouca utilidade, se você não fizer uma reflexão global sobre sua vida. Como aluno e como profissional.

O apoio imediato aos professores é muito importante nesses momentos, para que esses problemas sejam encarados em suas devidas dimensões e para que se desfaça o mito de que são os conhecimentos sobre as deficiências, e outros, correlatos que lhes faltam e lhes trarão alívio e competência para resolver essas situações-problema.

É nessa perspectiva que Nóvoa (apud Yeda, 2000) aponta ao afirmar que:

“Nessa direção a mudança educacional está relacionada à formação do professor e a inovação de suas práticas pedagógicas. Ela está também associada aos projetos educativos da escola.”

Devemos observar que os profissionais em educação deve exercer uma cumplicidade com os pais, alunos e os mais diversos segmentos da comunidade escolar.

(...) as atitudes dos professores e da sociedade são fundamentais para realizar as reformas que se projetam. Na atitude dos professores perante as reformas e no apoio da sociedade está a chave para as levar a bom termo. Sem o seu incondicional apoio não passarão do terreno das disposições legais ao terreno da realidade: o trabalho quotidiano nas salas de aula (Esteve, 1991, p. 96).

3. METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública do DF de Ensino Fundamental, localizada em Planaltina – DF, considerada uma escola inclusiva.

A pesquisa em evidencia teve uma abordagem qualitativa que segundo ANDRÉ e LUDKE, (1986) “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”.

Os sujeitos da pesquisa foram: diretora, professores, alunos PNEE.

A pesquisa teve como instrumentos, análise documental, observação, entrevista semi – estruturadas.

Segundo Caulley (1981), a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. . Eles enfatizam que os documentos constituem uma fonte estável e rica que pode ser consultados vários vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos.

A observação é um método muito conhecido e utilizado embora possa imprimir significados diferentes se analisados sobre diferentes contextos e ponto de vista a observação contém muito do pessoal do pesquisador. Partindo desse princípio e que André (1986), diz que “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”.

Segundo André (1986) “ao lado da observação a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva de pesquisa qualitativa do qual estamos abordando no referido projeto. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas”.

A análise documental foi realizada de acordo com o roteiro elaborado segundo os objetivos geral e específicos conforme (apêndice A).

A observação foi realizada mediante o roteiro elaborado de acordo com o objetivo geral e específico conforme (apêndice B).

As entrevistas foram elaboradas de acordo com objetivo geral e específicos com modelo semi estruturado conforme (apêndice C).

Esta pesquisa foi realizada no período de julho a agosto de 2005.

No primeiro momento em julho de 2005 foi realizada a orientação da monografia I e II.

No segundo momento em agosto de 2005 foi feita a escolha do tema e o fichamento de livros e autores para subsidiar teoricamente o projeto.

No terceiro momento em setembro de 2005 construí –se o referencial teórico, e elaborou –se o projeto. Foram elaborados os instrumentos de pesquisa.

No quarto momento outubro de 2005, aplicou –se os instrumentos de pesquisa. Efetivou –se a coleta e levantamento de dados e continuidade ao referencial teórico, elencando –se as categorias.

No quinto momento novembro de 2005, continuamos análise e discussão de dados, resultados mediante as categorias. Elaborou –se as considerações finais e o relatório da pesquisa.

4- ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

O processo de coleta de dados foi realizado após os dados levantados na escola “S” que será assim identificada por questões éticas. É uma escola pública do DF, localizada em Santa Maria, considerada uma escola inclusiva desde 2004. A escola atende cerca 1.200 alunos na modalidade de Ensino Fundamental séries iniciais. Com funcionamento diurno, composto por 50 turmas sendo 25 turmas em cada turno. O espaço físico da escola é distribuído da seguinte maneira: 25 salas de aula, 1 sala de professor, 1 cantina, 2 banheiros sendo 1 feminino e 1 masculino, 1 banheiro para professor, 1 sala de direção, 1 secretária, 1 pátio de aproximadamente 200M². O número de funcionários da escola é de 50 professores, coordenadora, assistente administrativo, diretora, vice-diretora, secretária, 8 auxiliares de serviços gerais, 4 auxiliares de portaria, 3 vigias noturnos e 2 merendeiras.

Podemos observar que a referida escola não tem o seu espaço adaptado para receber os alunos portadores de necessidades educacionais especiais, não tendo rampas, banheiros adaptados, as portas das salas de aula são estreitas impedindo o livre acesso dos PNEES que utilizam cadeiras de rodas. O relacionamento dos professores com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais é amistoso não havendo uma integração. A escola atua muito individualmente cada professor em sua sala de aula. Quando da elaboração do planejamento coletivo as ações são voltadas para o ensino regular, para os alunos ditos normais. Os projetos da escola são inúmeros mais nenhum atende a educação inclusiva as ações são planejadas sem observar que a escola é uma escola inclusiva.

Os sujeitos da pesquisa foram assim identificados por razões éticas: a diretora (A), professora (B), professora (C), mãe (D).

Para melhor compreensão dos dados analisados utilizamos as seguintes categorias: inclusão, Políticas Públicas, Formação de Professor.

As seguintes categorias foram assim definidas:

Políticas públicas:

MAZZOTA, (2001) a medida que a função da escola for sendo mais bem compreendida e explicada pela e para a sociedade(civil e política) o entendimento

do sentido da educação comum ou regular e da educação especial irá se tornando mais claro e generalizado. Em consequência as políticas públicas de educação tenderão a avançar no sentido de melhor entender as necessidades de aprendizagem de todos os brasileiros. Portanto, “a busca de alternativas na educação precisa começar com um entendimento prévio sobre o que entendemos por escola”(ILLICH 1973).

Inclusão:

Segundo MANTOAN (1997) a noção de inclusão a inserção de forma mais radical, completa e sistemática. O conceito se refere a vida social e educativa e todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na “corrente principal”. A meta principal da inclusão é não deixar ninguém no interior do ensino regular, desde o começo.

Formação de Professores:

A categoria formação de professores é assim definida por Nóvoa (1995) que os professores devem manter – se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão educador, Concluir o Magistério ou a licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de capacitação que não pode ser interrompido enquanto houver jovens querendo aprender.

Categoria Políticas Públicas

Na categoria Políticas Públicas a análise documental foi feita pelos seguintes documentos: Regimento Escolar das Instituições da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e projeto político pedagógico.

Segundo o roteiro de análise documental a categoria Políticas Pública, não foi evidenciada na prática. Embora a escola tivesse os documentos citados acima, ainda não se cumpre na escola os parâmetros do mesmo. O que a deixa a mercê da chamada prática inclusiva. O documento fala de apoio a educação inclusiva, porém, observa –se que na prática cotidiana não se contempla o educador com o favorecimento de condições que propiciem a sua formação continuada. Constatamos que a inclusão se dá de maneira superficial nos domínios da sala de aula acontecendo de maneira teórica e não prática. De acordo com o roteiro de observação a categoria política pública não foi contemplada em sala de aula, pois

não observa –se o cumprimento dos parâmetros descritos na lei nº 9.394/96 no art 59. Quando o que se pode constatar foi que aluna fica de canto, não tem condições que favoreça a sua locomoção no espaço de sala de aula, as atividades não tem nenhuma adaptação para que o oportunize a realização pela aluna PNEE.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I- currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; A observação se deu de forma a constatar que citado artigo da lei nº 9.394/96 não é cumprida nem pelo sistema, nem pela escola pois a mesma depende do sistema para gerar condições de acessibilidade aos alunos PNEE.

Também observar –se entre os professores que os mesmos não tem conhecimento a cerca do que venha a ser Políticas Públicas. Como podemos observar na fala da professora (B). *“Que talvez seria a concessão do governo para os professores fazerem cursos a distância” (professora B)*

A tendência da política social durante as duas últimas décadas foi a de fomentar a integração e a participação e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação fazem parte essencial da dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades (Declaração de Salamanca 1994, p. 23).

Não é contemplada nada que venha ser feito quanto a formação de professores conforme a entrevista seguindo roteiro constante no apêndice (C) feita com a diretora(A) desse estabelecimento de ensino podemos constatar em sua fala que: *“ não há por parte da Secretária de Educação uma regularidade em oferecer cursos que venham a capacitar os professores para atuar com os alunos PNEE. E quando são oferecidos o números de vagas é limitado.”*

O processo de formação do professor em exercício deve representar o oferecimento de condições para um desenvolvimento pessoal e profissional, em termos de aquisição de saberes continuada, que favoreça respostas às necessidades reais colocadas pela cação educativa, não apenas uma proposta externa de modificação de procedimentos e de atitudes pedagógicas, supondo que por si só possam assegurar a eficácia daqueles que a adotem. Isto significa dizer que a formação continuada não pode ser pensada de forma separada da prática

pedagógica. Ambas se completam (GIESTA, 2001. 71).

Referindo –se a análise documental nessa categoria os documentos analisados como os projetos pedagógicos da escola não contemplam ações que propiciem a inclusão dos alunos PNEE pois não verificamos nenhuma ação que volte –se para inclusão.

A inclusão escolar prevê intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social. (...) Assim, “além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais (ARANHA, 2001. p.141)”.

Categoria Inclusão

A categoria inclusão é contemplada na medida em que é citada no referido documento embora não seja evidenciada na prática pedagógica da sala de aula.

A categoria inclusão não evidenciou –se na observação pois a aluna embora integrada não constitui –se como agente transformador do espaço da sala de aula ou seja, ficando a margem das atividades propostas em sala não tendo na maioria das vezes participação efetiva.

A escola inclusiva é um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais (PORTER, 1994. p.25).

Conforme roteiro de observação não é contemplada em sala de aula a inclusão pois a aluna PNEE, senta –se isolada dos demais colegas e os mesmo poucas vezes dirige –se a ela; a professora também não dedica –se a atendê-la individualmente deixando a margem da sala de aula. Só quando a aluna manifesta –se com algum pedido ou até comentário e que a professora lhe dá atenção, o relacionamento da professora com a turma não propicia a interação dos alunos.

Pois a sua prática quase sempre tradicional não permitiu aos alunos uma maior participação.

a relação ensino aprendizagem revela – se pelo conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, objetivando a apropriação de um saber historicamente acumulado, tendo como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiências de vida e maturidade dos alunos.

Conforme entrevista verificamos que a um desconhecimento por parte da diretora(A) e dos professores e de uma mãe entrevistada a cerca do que venha a ser uma escola inclusiva como podemos observar em suas falas respectivamente:

“sim porque desde 2004 a escola vem recebendo alunos portadores de necessidades especiais vindo dos centros de Ensino Especial e aí matriculamos esse aluno em uma classe regular.”(diretora A)

“sim dizem que nossa escola é inclusiva, mas não recebo apoio para trabalhar com a integração dos meus alunos ditos normais e os alunos da nossa escola que são incluídos. Vemos que esses alunos ficam sempre de canto, não temos recursos didáticos e muito menos espaços físicos que oportunizem essa integração”.
(professora B)

“ A escola inclusiva só começou a ser falada na escola que minha filha estuda há 2 ano, porém fica muito em teoria e falta muito da prática embora ela já estuda há mais de 10 anos eu não observo que as coisas tenham mudado muito”.(mãe D).

Categoria Formação de professores.

Não foi evidenciada a formação de professores quando analisado o documento:projeto político pedagógico da escola. O mesmo não continha nada que favorecesse a formação continuada dos professores. Constatamos que, a professora observada não tinha formação específica para atuar com o aluno PNEE, mas relatou que: *“sempre buscava ajuda com as colegas quando achava conveniente”.*

NÓVOA (1995) afirma ainda que a bagagem teórica terá pouca utilidade, se você não fizer uma reflexão global sobre sua vida. Como aluno e como profissional.

A entrevista nessa categoria se deu com 05 professores e a mãe e a diretora da escola pesquisada. Quando perguntadas se tinham formação para atuarem com alunos PNEE as respostas foram:

“A minha formação é pedagogia na área de administração escolar, então ainda não se dava à ênfase que hoje tem em relação inclusão, com isso não quero dizer que não sei o que é inclusão, mas que não tenho formação específica para atuar em sala de aula com os alunos PNEE”. (diretora A)

“ Não, mas penso em fazer um curso que me habilite, porque se não vou cair de pára-quadras em uma turma que tenha aluno portador e não vou saber nada” (professora B)

“Sim possuo pós-graduação em inclusão, mas foi feito com muita dificuldade e acho que não produziu para mim o efeito esperado”. (professora C)

“ Não sei se a professora da minha filha tem. Acho importante que todos os professores se atualizem, mas sei também que eles muitas vezes não tem tempo e nem condições financeiras para estudarem e fazerem cursos. Acho que o governo devia melhorar as condições de trabalho dos professores e tudo ia ser melhor. (Mãe D).

4.1- RESULTADOS

Após discussão e análises os resultados por categorias foram os seguintes:

Quanto as políticas públicas observamos existir um grande desconhecimento do que a mesma venha a ser. E com isso não cobra –se de quem de direito a responsabilidade do cumprimento de se praticar as políticas públicas. A direção da escola fica aquém dessas cobranças pro entender que isso poderia atrapalhar o seu relacionamento com a Gerência Regional, os professores por si ficam esperando respostas para as suas ansiedades mas de braços cruzados.

Segundo Freire (1996) “não há educação sem política educativa que estabelece prioridades, metas, conteúdos, meios e se infunde de sonhos utopias”. Assim, podemos dizer que a educação sem as políticas públicas se constitui vazia.

A inclusão dos alunos PNEE, não acontece na íntegra ficando sempre aquém das ações propostas nos documentos analisados como o regimento Interno das Escolas Públicas do DF (SEEDF, 2004) que diz no capítulo VIII seção III. Como consta nesse documento que o sistema deve assegurar aos PNEE: currículo, métodos, técnicas, recurso educativos e organização específica para atender a suas necessidades. Não é o que vemos na prática, na escola pesquisada não observamos o cumprimento das condições previstas no documento. O que não vem contribuindo para o exercício efetivo da escola inclusiva. A integração dos alunos ainda não se dá de forma a corresponder os anseios dos PNEE. Tanto no que se refere aos espaços físicos como também no processo de construção da aprendizagem, não realiza-se na sala de aula a mediação como construção de aprendizagem significativa e afetiva.

Integração escolar: processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a criança com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (BUENO, 1997).

Quanto a formação de professores constatamos a partir da pesquisa que os professores não possuem formação para atuarem com alunos PNEE, por motivos diversos. Mas, o que mais nos chamou atenção foi os professores terem medo de assumir turmas inclusivas por não terem habilitação. Mas também não fazerem nada para que se isso aconteça eles possam estar parcialmente preparados. Pois, acreditamos que a prática aliada a teoria é que permeia a aprendizagem significativa. Conforme contatamos na entrevista que a professora D, quando perguntada: como seria se ela tivesse que no próximo ano estar com uma turma inclusiva? A mesma respondeu que: "seria uma catástrofe, pois não tenho preparo algum para lidar com aluno PNEE, e tenho muito medo" (professora D).

Mantoan (2003) afirma que todos os cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças.

O ponto positivo que podemos observar é que de alguma forma a escola esta sendo impactada pela inclusão. É como se os “muros da segregação” começassem a cair mesmo que em passos lentos. Observamos que existi por parte dos profissionais envolvidos no processo: o pensar na inclusão e o que irá acontecer com eles se não buscarem o preparo para atuarem em sua profissão como educadores de uma escola inclusiva, pois acreditamos que muito em breve será esse o caminho que permeará todas as escolas. Seja isso observado por eles como imposição ou mesmo como implicação para o que diz na constituição federal. Que é dever do estado oferecer educação igualitária e de qualidade para todos os segmentos da sociedade brasileira.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação para Todos garantida desde a promulgação das Constituições de 34 e 46 deveria propiciar a inclusão de todos os segmentos da sociedade brasileira à escolarização, afinal o direito à educação passou a ser de natureza constitucional, sendo o Estado responsável pela sua efetivação em termos legais.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o *“pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”*(Artigo 205).

O termo Inclusão dentre os indivíduos portadores de necessidades educativas especiais vem responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado na filosofia da Integração/Inclusão, proporcionando uma igualdade de direitos, notadamente, no que diz respeito à não discriminação de direitos por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas a toda a criança, bem como dos adolescentes em idade escolar.

A inclusão deve ter um sentido de cidadania. Na escola inclusiva o processo educativo é entendido como um processo social, onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização regular na escola pública.

A criação de um sistema redutor de exclusão, que não fixe o olhar apenas aos historicamente marginalizados, mas que acima de tudo busque - se a ação-reflexão sobre a prática pedagógica cotidiana da escola, na interatividade do seu entorno, da comunidade na qual está inserida, onde todos tenham direito a voz e a efetiva participação social Mantoan (2003).

O objetivo da inclusão é a integração da criança portadora de deficiência na comunidade, de modo a garantir-lhe os mesmos direitos de cidadania. A função de uma inclusão institui a inserção de forma mais radical, completa e sistemática. O conceito se refere à vida social e educativa, todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na corrente principal.

A meta principal da inclusão é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo (MANTOAN, 1997. p. 122).

O referido trabalho abordou na educação inclusiva a formação de professores. Sendo assim, o tema proposto para a pesquisa foi: pesquisando a escola para favorecer a inclusão dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais. A problemática evidenciada foi: os professores estão preparados para receber os portadores de necessidades educativas especiais?

Portanto, o objetivo geral deste estudo foi promover uma reflexão a respeito da educação inclusiva nas escolas públicas do DF, visando a formação e capacitação dos professores para atuarem na educação inclusiva.

A pesquisa aqui evidenciada teve as seguintes categorias elencadas: inclusão, políticas pública, formação de professores que foram assim concluídas.

Quanto as políticas públicas observamos existir um grande desconhecimento do que venha a ser. E com isso não cobra –se de quem de direito a responsabilidade do cumprimento de se praticar as políticas públicas. A direção da escola fica aquém dessas cobranças pro entender que isso poderia atrapalhar o seu relacionamento com a Gerência Regional, os professores por si ficam esperando respostas para as suas ansiedades mas de braços cruzados.

O diálogo comprometido com ações políticas voltadas para a transformação social, de certo, é um dos grandes procedimentos democráticos Mazzota (1997).

A inclusão dos alunos PNEE, não acontece na íntegra ficando sempre aquém das ações propostas nos documentos analisados como o regimento Interno das Escolas Públicas do DF (SEEDF, 2004) que diz no capítulo VIII seção III. Como consta nesse documento que o sistema deve assegurar aos PNEE: currículo, métodos, técnicas, recurso educativos e organização específica para atender a suas necessidades. Não é o que vemos na prática, na escola pesquisada não observamos o cumprimento das condições previstas no documento. O que não vem contribuindo para o exercício efetivo da escola inclusiva. Pois a integração de alunos ainda não se dá de forma a corresponder os anseios dos PNEE. Tanto no que se refere aos espaços físicos como também no processo de construção da

aprendizagem, não realiza-se na sala de aula a mediação como construção de aprendizagem significativa e afetiva.

Quanto a formação de professores constatamos a partir da pesquisa que os professores não possuem formação para atuarem com alunos PNEE, por motivos diversos. Mas o que mais nos chamou atenção foi os professores terem medo de assumir turmas inclusivas por não terem habilitação. Mas também não fazerem nada para que se isso aconteça eles possam estar parcialmente preparados. Pois acreditamos que a prática aliada a teoria é que permeia a aprendizagem significativa.

Contudo, Mazzotta (1996) reconhece que os cursos de formação de professores falham ao não incluírem em seus currículos a discussão sobre a Educação Inclusiva, propiciando uma efetiva dissociação entre teoria e prática político-pedagógica dos novos professores, enquanto educadores.

O que o grupo de pesquisa conclui como: cumprimento das políticas públicas é que se as mesmas fossem praticadas na escola favoreceria o cumprimento da proposta de inclusão. E facilitaria a prática pedagógica. E para que a escola fosse de fato considerada inclusiva deveria – se permitir a quebra das barreiras arquitetônicas, preconceituais e de falta de formação profissional para que a prática da escola inclusiva fossem vista no sistema como uma prática normal. E que cada vez mais os profissionais de educação necessitam buscar uma prática reflexiva, pois sendo assim os mesmos buscariam a construção das habilidades e competências necessárias para atuarem na escola inclusiva. Na inclusão as adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem referem-se:

- ♦ Á alteração nos métodos para ensino dos conteúdos curriculares;
- ♦ Á introdução de atividades complementares ou alternativas, além das planejadas para a turma;
- ♦ Á alteração do nível de abstração e de complexidade das atividades, oferecendo recursos de apoio;
- ♦ Á seleção de materiais e sua adaptação.

Sugerimos que a escola pesquisada busque uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola para adequar – se aos novos tempos. Capacitando o corpo docente e discente para atuarem mais concretamente na realização do projeto político pedagógico envolvendo toda a comunidade escolar. Observando o que pode ser feito para melhorar a estadia dos alunos PNEE na escola. Utilizando – se de recursos próprios e da SEEDF para ampliar os espaços físicos, oferecer curso de capacitação aos seus funcionários, aquisição de materiais didáticos adequados. Sugerimos ainda a efetiva participação do conselho escolar, e da APAM (associação de Pais e Mestre) para que a integração e a inclusão não aconteçam somente aos PNEE, mas também a todos os participantes da comunidade escolar.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L.A. Pensar a diferença: deficiência. Brasília: CORDE, 1994.

ARANHA, M & PAULA, A. R. Projeto escola viva – garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial 2000.

ARANHA, M.S.F. O processo de mobilização social na construção de um contexto comunitário inclusivo. In Oliveira, M.L.W de (org). Inclusão e Cidadania. Biteroi: Nota Bene, 2000

ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n.º 21, março, 2001,

AUSUBEL, David P. (1976). Psicologia educativa: um ponto de vista cognoscitivo. Tradução de Roberto Helier Domínguez. México: Editorial Trillas.

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D. e HANESIAN, Helen. (1980). Psicologia educacional. Tradução: Eva Nick. Rio de Janeiro: Editora Interamericana Ltda.

BRASIL, MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial. Brasília. 1994.

BRITO, Márcia R. F. de. , GARCIA, Vicente J. N. (2001). A Psicologia Cognitiva e Suas Aplicações à Educação. In: BRITO,

BRITO, Márcia R. F. de. Contribuições da Psicologia Educacional À Educação Matemática. In: BRITO, M. R. F. et al. (2001). Psicologia da educação matemática: teoria e pesquisa. Florianópolis, Santa Catarina: Insular.

- BUENO, J. G. S. A integração social das crianças deficientes: a função da educação especial. In: MANTOAN, M. T. E. et. Alii. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon., 1997
- CANZIANI, M.L.B. Educação Especial: Visão de um processo dinâmico e integrado. Curitiba: Educa, 1995.
- CARVALHO, Rosita E. A Nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro, WVA, 1996
- CAULLEY, D.N, Document Analysis in program evaluation. Portland, Or. Northwest Regional Educational Laboratory. 1981. in LUDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagem qualitativas São Paulo: EPU, 1986.
- COLL, César. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento/ César Coll; trad. Emília de oliveira Dihel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994
- D'ANTINO, M. E. F. A questão da integração do aluno com deficiência mental na escola regular. In: MANTOAN, M. T.E. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon: Ed. Senac, 1997.
- DELORS, Jacques (org.). Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (org.). Profissão professor. Porto: Porto, 1991. cap. 4, p. 94-124.
- FERREIRA, Izabel Neves. Caminhos do Aprender: Uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental. Brasília, 2002.
- FINI, Lucila Diehl. T., JESUS, Marcos Antonio S. de. (2001). Uma Proposta de Aprendizagem Significativa Através de

FREIRE, Paulo, *Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários a Prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra, 1996

GLAT, Rosana. *A Integração dos Portadores de Deficiências, uma reflexão* Rio de Janeiro. Sette Letras, 1994.

GOFFMAN, Erving. *Estigma. Notas sobre manipulação do comportamento deteriorado*. Rio de Janeiro. Zahar, 1982.

GOTÄRZAR, O professor de apoio na escolar regular. In: COLL, C. e Palácios, J. MARCHESI, A. (org) *Desenvolvimento psicológico e educação – necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUBA. E. *Toward a Methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Monograph series n 8. Los Angeles, 1978. in LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativas* São Paulo: EPU, 1986.

HOLLY, Mary Louise. *Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos*. In: NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992. cap. 4, p. 79-110.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis, Editora Vozes, 1973.

JANUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo, Autores Associados, 1985

JESUS, S. N. *Professor generalista e escola inclusiva. Dois conceitos enquadrados num novo modelo de organização dos apoios educativos*. In *Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes*. Coimbra: Distribuidora Minerva, 1998

Jogos. In: BRITO, Márcia R. F. et al. *Psicologia da Educação Matemática: teoria e pesquisa*. Florianópolis, Santa Catarina: Insular.

LOMÔNACO, José F. e WITTER, Geraldina P. (1984). Psicologia da aprendizagem. São Paulo: EPU.

LUDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagem qualitativas São Paulo: EPU, 1986.

M. R. F. et al. Psicologia da educação matemática: teoria e pesquisa. Florianópolis, Santa Catarina: Insular.

MADEIRA, Milton J. P. (1998). Psicologia das Cognições x Psicologia Cognitiva. Cadernos de Psicologia. Vol. (4), N(1), pp. 77 – 81.

MANTOAM, Teresa Maria Egler. Compreendendo a Deficiência Mental: Novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1988.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Como fazer?/ São Paulo: Moderna, 2003. – (Coleção Cotidiano Escolar)

MANTOAN, Maria Tereza Egler, A Integração de Pessoas com Deficiências, Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo, Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Integração X Inclusão, educação de qualidade para todos. Porto Alegre, Revista Pátio, a5.p 48-51, 1998.

MAZZOTTA, Marcos Jose da Silveira, Educação Especial no Brasil Historia e Políticas Publicas, São Paulo, Cortez, 1996.

MEIRA, L. (1998). Psicologia da educação matemática: a pesquisa em sala de aula. [anais, impresso]. Palestra. In: VI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA. São Leopoldo, Rio Grande do Sul: Editora Universidade do vale do Rio dos Sinos.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Raízes históricas da educação inclusiva. Trabalho apresentado em agosto de 2001, durante os Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva, ocorrido na UNESP de Marília. (mimeo).

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Uma experiência de alfabetização com repetentes. Porto Alegre: Kuarup, 1983.

NETTO, S. Pfromm. (1987). Psicologia da aprendizagem e do ensino. São Paulo: EPU, Editora da Universidade de São Paulo.

NÓVOA, Antonio (org.). Profissão professor. Porto: Porto, 1991

NÓVOA, Antonio, Profissão Professor, Porto Ed. 1994.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de e ADRIÃO, Theresa (orgs.). Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

OSÓRIO, A Inclusão e Integração. Jornal do MEC, Brasília, Ano XI, no. 7, p.9.

PIMENTA, Selma Garrido. Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores São Paulo: Cortez, 1992. – 2 ed. Ver. – (coleção Magistério – 2º Grau.)

PORTER, G. (1994). Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. (Salamanca).

POZO, J. I. (1994). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid – España. Ediciones Morata, S. L.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: indicadores para análise de políticas públicas. In Revista UNDIME – RJ. Ano III, n.º 1, I Semestre de 2002. pp. 5-14.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática; trad. Ernani F, da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArteMed, 2000.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo, 2.ed. 5ª reimp. BH: Autentica, 2003.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO, Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha, 1997.

VIGOTSKY em foco: Pressupostos e desdobramentos/ Harry Daniels (org.); tradução: Mônica Saddy Martins, Elisabeth Jafet Cestari Campinas, SP; Papirus, 1994.

VIGOTSKY, L. S. Fundamentos de Defectologia. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WERNECK, Claudia. Muito Prazer, Eu existo. Rio de Janeiro, WBE, 1995.

WERNECK, Cláudia. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva, Rio de Janeiro. WVA..1997

APÊNDICE

ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

- Verificar se algum documento contempla as Políticas Públicas sobre a inclusão.
- Verificar se há algum projeto sobre inclusão
- Verificar se a escola tem o projeto político pedagógico
- Verificar as concepções pedagógicas da escola e dos professores por meio da proposta pedagógica.
- Verificar se há ações para favorecer a inclusão no projeto político pedagógico.
- Verificar se artigos no regimento escolar que contemple a inclusão.
- Verificar se os projetos contemplam ao professores envolvidos na inclusão o conhecimento das leis e projetos políticos existentes relacionados a inclusão dos PNEES; bem como se os ditos documentos encontra –se acessíveis aos mesmos.
- Verificar qual projeto ou documento da escola contempla a formação de professores na inclusão.
- Verificar se algum documento fala sobre a estrutura física e administrativa da escola inclusiva.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- Observar se a escola possui estrutura física para ser considerada inclusiva.
- Observar se existem espaços que promovam a inclusão.
- Observar se existe relação do aluno incluso com os demais segmentos da escola (direção, servidores e professores)
- Observar se existe relação do aluno x aluno em sala.
- Observar se existe relação do professor x aluno em sala.
- Observar se o professor dá atenção ao aluno incluso em sala.
- Observar o cotidiano escolar dos PNEES.
- Observar como o professor conduz as orientações pedagógicas junto aos alunos e ao aluno incluso.
- Observar se a afetividade auxilia no processo da construção do conhecimento.
- Verificar se o professor está preparado para trabalhar com o aluno portador de necessidade especial.

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Você tem conhecimento e acesso ao projeto político pedagógico da escola?
2. Qual é o seu conceito de inclusão? E integração?
3. Qual a sua concepção pedagógica?
4. Você acha que sua escola é inclusiva? Por quê?
5. Você se sente preparada(o) para atuar com a o aluno portador de necessidades educacionais especiais? Por quê?
6. Você acha que tem facilidade no relacionamento com aluno portador de necessidades educacionais especiais?
7. quais as suas facilidades e ou dificuldades neste relacionamento?
8. Você tem conhecimento das políticas públicas existentes em torno da inclusão?
9. Você tem conhecimento das leis que amparam a inclusão escolar?
10. Você possui habilitação para atuar com os PNEES